

Ruta Maestra

Edición 08

Una nueva agenda para las políticas públicas
del libro y la lectura en Iberoamérica

La lectura crítica: **El diálogo entre los textos**

Las pruebas SABER, un ejercicio de lectura

Interacción y continuidad entre la **adquisición del lenguaje** y el aprendizaje de la **lectura y la escritura**

Lectura y escritura

Tipología de lectores para el siglo XXI:
del lector **ingenuo**
al lector **experto**

La lectura y la escritura
en clave didáctica

 **SANTILLANA**

Visítanos



www.santillana.com.co/rutamaestra



/santillana.colombia



/Santillana_Col

DIRECCIÓN
Nancy Ramírez

EDITORIA
Isabel Hernández

CONSEJO EDITORIAL
Mariano Jabonero Blanco
Andrea Muñoz
Carolina Lezaca
Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS
Shutterstock

ICONOGRAFÍA
www.freepik.com

**DISEÑO Y
DIAGRAMACIÓN**
Juan D. Armengol Abreu
Ana Catalina Schroeder
Sandra Patricia Acosta

EDITORIAL
Santillana S.A.

Carrera 11A No 98-50
Bogotá D. C., Colombia
Teléfono: 705-5555
www.santillana.com.co
contacto@santillana.com.co

ISSN
2322-7036
Impreso en
Colombia por
Colombo Andina de Impresos S.A.
Agosto de 2014



Contenido

Contexto
INTERNACIONAL

Una nueva agenda para las políticas públicas del libro y la lectura en Iberoamérica

2 Fernando Zapata López / CERLALC - UNESCO

Artículo central
NACIONAL

La lectura crítica: el diálogo entre los textos

10 Fabio Jurado Valencia / Universidad Nacional

Artículo central
NACIONAL

Las pruebas SABER, un ejercicio de lectura

16 Martha Jeaneth Castillo Ballén FlorPatricia Pedraza Daza / ICFES

Artículo central
INTERNACIONAL

Interacción y continuidad entre la **adquisición del lenguaje** y el aprendizaje de la **lectura y la escritura**

21 Ana Teberosky María Josep Jarque

Artículo central
INTERNACIONAL

Tipología de lectores para el siglo XXI: del lector *ingenuo* al lector *experto*

28 Eloy Martos Núñez / Red de Universidades Lectoras Aitana Martos García

DIDÁCTICA

La lectura y la escritura en clave didáctica

34 Fernando Vásquez Rodríguez / Universidad de La Salle

Una didáctica incluyente para la participación activa en la cultura escrita

40 Adriana del Socorro Hernández

REFLEXIÓN

De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros

46 Carlos Sánchez Lozano

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

Plan nacional de lectura y escritura, "Leer es mi cuento"

52 Ministerio de Educación Nacional

Programa Todos a Aprender: experiencias reveladoras

55 Yinna Paola Higuera

EXPERIENCIAS

La formación docente desde las redes de maestros

62 María Fernanda Heredia

Lectura y escritura: mi historia de amor

67 Gloria Rincón Bonilla / Red Colombiana de Transformación docente en Lenguaje.

Incidencia de las bibliotecas escolares en los aprendizajes

70 Isabel Fernandes C.

APLICACIONES

Aplicación de la Pediatría a la literatura infantil

76 Francisco Leal Quevedo

TENDENCIAS

El libro está más cerca en la era digital

80 Felipe Castro Cervantes

ACTUALIDAD

Educación vial

83 Juan Companie / Embajada de Francia

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/1>

El desarrollo de la lectura y la escritura: **competencia de todos**



EDITORIAL

**Nancy
Ramírez**

Directora de
Contenidos

EDITORIAL SANTILLANA

En este número, abordaremos dos temas de capital importancia que impregnan no solo los ámbitos educativo, cultural, editorial, etc. en todos sus niveles, sino la vida misma. Se trata de las competencias de lectura y escritura. Prestigiosos colaboradores y especialistas en uno de estos campos o en ambos, como Fernando Zapata López, Ana Teberosky, Eloy y Aitana Marhos Nuñez, el profesor Fabio Jurado, entre otros, han querido compartir con nosotros sus puntos de vista, sus aportes y sus análisis. Ellos nos permitirán ampliar, contrastar, complementar o controvertir nuestra propia visión y, desde luego, aplicar este conocimiento para mejorar nuestro desempeño y el de los demás tanto en la competencia lectora como en la que tiene que ver con la escritura.

Las competencias de lectura y escritura, junto con variables que tienen que ver con ellas como la política de Estado, su enseñanza, las estrategias que involucran la adquisición del lenguaje, las tipologías de lectores que se pueden establecer para este siglo y su evaluación, entre otras, preocupan a padres de familia, autores, editores, profesores, estudiantes, a casi todos. Las preguntas que unos y otros nos podemos plantear alrededor de estos temas son múltiples y variadas pero, algunas de ellas son comunes. Empecemos por las que tienen que ver con las políticas de Estado. ¿A quién no le interesaría saber qué hace el Estado para incentivar la lectura?, ¿cuáles son los resultados de sus acciones y planteamientos?, ¿qué alternativas existen si los resultados no son los esperados?, ¿qué importancia tienen la lectura y la escritura en nuestra sociedad? Las respuestas a estos interrogantes, junto con las estadísticas que permiten evaluar sus resultados, las reporta Fernando Zapata López. Y es seguro que terminaremos contrastándolos con nuestro ‘saber previo’, con

nuestras predicciones de lectura, y comparándolos con otros textos que hemos leído, e indudablemente no escaparemos a rotularnos o a ser rotulados dentro de alguna de las categorías propuestas en el artículo sobre la tipología de lectores para el siglo XXI: del lector ingenuo al lector experto de Eloy y Aitana Martos.

¿Y qué decir del deleite de escuchar un cuento, un poema u otro tipo de texto que nos es leído en voz alta en el hogar, en la escuela o en otro lugar? ¿Qué función cumple? ¿Qué tiene que ver con la adquisición del lenguaje? Podríamos hacer otro ejercicio de lectura y abordar el texto preguntándole a él directamente, hacer nuestras propias hipótesis, examinar el texto buscando información específica, identificar la organización del contenido, reconstruir su contenido, preguntar sobre él, responder preguntas sobre él, etc., o sencillamente satisfacer nuestra curiosidad, porque el ejercicio de la lectura tiene infinitas dimensiones, posibilidades, placeres y actividades. Lo anterior nos lleva a concluir que la lectura también es trabajo y que como tal evoluciona. En la actualidad, se integra, se adapta, aporta y plantea retos en relación con las tecnologías de la información y la comunicación y, en consecuencia, surge la lectura digital porque existen textos de igual naturaleza para un lector “digital” con unas competencias construidas sobre la base del lector del libro, del periódico, del folleto de papel.

La lectura y la escritura son las dos más grandes obras del museo de la creación del ser humano, infinitas en belleza, en complejidad, en comunicación, en significados y en alcance; están ahí para todos o al menos para la inmensa mayoría, a la espera de ser disfrutadas, apropiadas, admiradas, mejoradas, perfeccionadas... por todos. **RM**



Fernando Zapata López

Es, desde 2009, director del Centro Regional para el Fomento del libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). Fue director general de la Dirección Nacional de Derecho de Autor de Colombia (1984-2009). Es miembro del Centro Colombiano de Derecho de Autor (CECOLDA), del que fue fundador y su vicepresidente de 1994 a 1998, así como del Instituto Interamericano de Derecho de Autor (IIDA) y de la Asociación Literaria y Artística Internacional (ALAI). Ha sido consultor de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), la cual le otorgó su Medalla de Oro en Ginebra, Suiza, en abril de 2006, por su liderazgo y contribución al desarrollo de una cultura de derecho de autor en Colombia. Participó en el proceso de negociación de diversos acuerdos comerciales y tratados de libre comercio. Ha trabajado como catedrático de Derecho de Autor en varias universidades colombianas y del exterior, y ha sido expositor en diversos congresos y seminarios internacionales sobre el tema. Es, además, autor de numerosos artículos sobre la materia.

Disponible en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/2>

Una nueva agenda para las políticas públicas del libro y la lectura en Iberoamérica



El artículo ofrece elementos para explicar el divorcio entre el crecimiento de la región en términos socio-económicos y los resultados de las evaluaciones de los planes nacionales de lectura y de las encuestas de medición de hábitos de lectura y comportamiento lector.

La irrupción de las tecnologías de la información y de la comunicación en el sector del libro y sus consecuentes efectos en las prácticas de lectura, ha generado un escenario de incertidumbre en el que se multiplican las preguntas y parecen escasear las respuestas. Sin duda, el debate en los últimos años, no solo en los ámbitos especializados, ha girado fundamentalmente en torno a la pregunta sobre la prevalencia de un formato sobre otro, de la supervivencia del libro impreso. Mientras se desarrolla esta discusión,

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, responde a las rápidas transformaciones con una agenda acorde con la magnitud del propósito que motivó su creación.

que ha dejado de lado cuestiones de mayor envergadura, las tecnologías de la información y de la comunicación se han instalado de manera irreversible en la creación, producción, circulación y modos de acceso al libro y, en un sentido más general, a los contenidos editoriales, planteando serios desafíos a las políticas culturales y educativas y transformando las competencias y modos de hacer de muchos de los actores del sector.



En vista de estas circunstancias, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, un organismo intergubernamental creado en 1971 mediante un acuerdo de cooperación entre el Gobierno de Colombia y la UNESCO, y del que hoy hacen parte los veintiún países iberoamericanos, entendió que su respuesta a las rápidas transformaciones que están acaeciendo debía ser acorde con la magnitud del propósito que motivó su creación y con sus más de cuarenta años de historia.

En ese entonces, años cincuenta y sesenta, habían tenido lugar transformaciones radicales en los países en desarrollo por cuenta de la acelerada masificación del acceso a la educación. Los avances en materia de alfabetización no estarían, sin embargo, concluidos hasta no verse coronados por la adquisición del gusto por la lectura. Este propósito dependía, por supuesto, como en su momento lo indicara la UN de disponer de un mínimo de libros que les permitiera a las personas recién alfabetizadas “saciar su hambre ejercitando su talento”. De lo contrario, e inevitablemente, el desequilibrio entre países desarrollados y países en vías de desarrollo estaría avocado a agravarse. El reto pasaba por subsanar las dificultades de acceso al libro que obstaculizaban los avances en la educación.

La multilateralidad se dio, por tanto, a la tarea de construir mecanismos —entre los cuales estuvo la creación de centros regio-

nales especializados en el libro y la lectura— para poder remediar esta situación y hacer frente a la llamada “revolución del libro”, expresión utilizada para referirse a las transformaciones generadas en el mercado como consecuencia de la creciente demanda y de las innovaciones tecnológicas en boga. Hoy, del mismo modo, cuando se habla de un cambio de paradigma en la forma de consignar y hacer circular la información y el conocimiento —en pocas palabras, en este paso del átomo al bit—, corresponde de nuevo al CERLALC, dada su condición de organismo intergubernamental, leer adecuadamente los cambios en curso para ofrecer a los países de la región apoyo en la formulación de acciones concretas para hacerles frente.

Con este propósito en mente, tras un proceso de más de dos años en el que participaron numerosos expertos de la región, se publicó en 2013 la Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. El acento de esta recae en la identificación de tendencias o sentidos de dirección en medio de estos vientos de cambio. Tal como se indica en la presentación del libro, “el texto revisita las formas tradicionales de hacer en el mundo del libro y de

la lectura, en la producción, en la distribución, en la mediación y en el acceso a los contenidos y en la protección de los derechos de los creadores. Nos pone a navegar en el, para muchos, complejo mar de las nuevas tecnologías y a entender las desintermediaciones, las

...tras un proceso de más de dos años en el que participaron numerosos expertos de la región, se publicó en 2013 la Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica. El acento de ésta recae en la identificación de tendencias o sentidos de dirección en medio de estos vientos de cambio.





La Nueva agenda comienza con una declaración contundente: “Nunca como ahora el libro gozó de tan buena salud”. Una afirmación semejante no pasaría de ser una manifestación de desmesurado optimismo de no haber asidero en la realidad.

resignificaciones de muchas de nuestras actividades y, en especial, las competencias y los desarrollos en la infraestructura que los nuevos tiempos demandan. Todo esto sin olvidar que estamos en contextos específicos, de evidente desarrollo desigual y de predominio de las formas tradicionales del libro y de la lectura” (p. 13). En otras palabras, al tiempo que se ofrece una radiografía de lo que está

ocurriendo en América Latina, de las formas como se reflejan las tendencias mundiales, se provee también una definición de los campos prioritarios de intervención en el corto y el mediano plazo.

La *Nueva agenda* comienza con una declaración contundente: “Nunca como ahora el libro gozó de tan buena salud”. Una afirmación semejante no pasaría de ser una manifestación de desmesurado optimismo de no haber asidero en la realidad. El enorme potencial de América Latina se evidencia, sin embargo, en indicadores socioeconómicos que hablan de una región cuya población ha aumentado y supera los 500 millones; donde la urbanización es un fenómeno creciente, y en la cual se presenta una fuerte expansión de los sistemas educativos. Así, de acuerdo con información de la CEPAL, entre 1990 y 2012, la población de América Latina pasó de 432 a los ya mencionados 500 millones. De estos, un 80% vive en las ciudades, en comparación con el 70,2% que lo hacía en 1990. En este mismo período, el PIB por habitante, calculado en dólares estadounidenses constantes de 2005, ascendió de 3.966 a 5.779. Y, consecuentemente, disminuyó la proporción bajo la línea de pobreza de 48,4% a 31,4%.

En materia de educación, la tasa de analfabetismo en mayores de quince años se situó en 8,6% en 2012, en comparación con el 14,2% de 1990. Por su parte, las tasas de matriculación en educación primaria, secundaria y terciaria aumentaron. En el primer caso, ascendió de 87,4% en 1990 a 93,9% en 2010; en el segundo, de 49,7% a 73,5%, y en el tercero y último, pasó de 17% a 40,6%. Cifras que van acompañadas, y se explicarían en parte, por un crecimiento del porcentaje del gasto público en educación sobre el PIB total (3,2% en 1990; 5,5% en 2010).

Esto datos, sumados a la creciente oferta editorial disponible —baste señalar que, en 2012, se registraron cerca de 800 títulos diarios en las agencias nacionales del ISBN de Iberoamérica—, configuran un

panorama favorable para la expansión del libro y el aumento de los índices de lectura. Es, además, un hecho incontrovertible que el Estado, al actuar como promotor de lectura, prescriptor de contenidos culturales, proveedor de las infraestructuras socio-tecnológicas y agente regulador y fiscal, ha tenido que ver de manera decisiva en esta configuración. Al respecto, en la Introducción de la Nueva agenda, se señala: “Las políticas sectoriales aplicadas en la región representan un trato deferente con el libro, considerando la lectura como uno de los factores determinantes, sino el principal para la inclusión social y económica de las personas y para el ejercicio pleno de sus derechos de ciudadanía. Podría decirse que la buena salud del libro en América Latina y el Caribe mucho tiene que ver con las políticas públicas” (p. 12).

Dicho trato preferente se evidencia, por mencionar únicamente un ejemplo, en lo que en el estudio titulado *Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*, realizado por el profesor Didier Álvarez para el CERLALC, se describe como “la notable expansión de la acción planificadora del Estado en el espacio social de la lectura” (p. 394). Así, mientras en 2005, en un estudio similar llevado a cabo también por el CERLALC, se reportó información de solamente nueve planes de lectura, la investigación adelantada en 2013 dio cuenta de veinte (diecinueve nacionales y uno local). Cabe señalar, por otra parte, que ese mismo análisis puso en evidencia la tendencia de estos programas a centrarse en el desarrollo de infraestructura social para la lectura, en otras palabras, en el “fortalecimiento y creación de bibliotecas escolares y públicas como un objetivo y estrategia central [...], acompañada por la iniciativa de ofertar materiales de lectura mediante campañas de entrega gratuita y el apoyo a la labor editorial” (p. 395).

Tradicionalmente, los parámetros para ponderar los avances y deudas de estas políticas públicas provienen de mediciones emprendidas por los propios países, ya para hacer seguimiento, ya para sentar líneas de base. A partir de esta información, proveniente de los estudios adelantados en once países

(Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España, México, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) —recogida por el CERLALC en el último número de su boletín estadístico *Libro en cifras*, correspondiente al mes de diciembre de 2103— se puede vislumbrar un panorama del comportamiento lector y hábitos de lectura en Iberoamérica (ver Gráfico 1)..



Gráfico 1

El horizonte que se dibuja tras analizar los resultados arroja sombras sobre lo que hasta ahora habíamos pintado como un paisaje luminoso. Sin lugar a dudas, lo primero que llama la atención es constatar que un promedio del 44% se declara como no lector de libros en la región. El porcentaje más bajo es el de Chile que en 2011 tuvo un 20% de población no lectora. Lo siguen Argentina (30%), República Dominicana (32%), Uruguay (34%) y España (37%). Por encima del promedio se sitúan Venezuela (50%), Brasil (50%), Colombia (52%), Perú (65%) y México (73%).

Las personas encuestadas esgrimieron como la principal razón para no leer la falta de tiempo. “En Brasil, por ejemplo, el 53% de la población que no lee usó ese argumento; siguen España, con 49%, y Colombia, con un 37% (2,6 puntos porcentuales menos con respecto a 2005). En Chile no se inclinaron tanto por esta respuesta, allí solo la dieron el 28% de los encuestados” (*Libro en cifras* p. 19). En el caso de Colombia, un altísimo

Sin lugar a dudas, lo primero que llama la atención es constatar que un promedio del 44% se declara como no lector de libros en la región.

Sin duda, en primera instancia, llama la atención constatar que, pese al trato preferencial del que gozan el libro y la lectura en las políticas públicas de los gobiernos de la región, estos esfuerzos no se ven reflejados en resultados todo lo halagüeños que se quisiera.

porcentaje de personas arguyó, como motivo para no leer, la falta de interés. Este fue del 64%. Mientras que en México esta cifra fue de un 5%.

En contraste con el alto número de personas que argumentó desinterés para no leer, en Colombia “el 73% de los indagados de doce y más años manifestó leer por gusto” (*Libro en cifras* p. 19). Este dato resulta muy significativo cuando se lo compara con el 43% que en 2005 arguyeron esta misma motivación, aún más si se tiene en cuenta que la adquisición de hábitos de lectura está directamente relacionada con el placer y el gusto. Con ese 73%, Colombia se situó en tercer lugar por detrás de España y Argentina —donde el 84% y el 79% de la población que lee lo hace por ese motivo— y por delante de Portugal (62%), Brasil (49%), Chile (44%), Perú (28%) y México (16%) (ver Gráfico 2).

De acuerdo con éste, España encabeza la lista con un promedio de 11,11 libros, seguido de Portugal con 8,5. En América Latina, se sitúan en los dos primeros lugares Chile (5,4) y Argentina (4,6). Colombia y Brasil, por su parte, tienen un promedio 4,1 y 4,0 libros leídos al año por habitante, respectivamente.

Es evidente que estos indicadores propician muchas reflexiones. Sin duda, en primera instancia, llama la atención constatar que, pese al trato preferencial del que gozan el libro y la lectura en las políticas públicas de los gobiernos de la región, estos esfuerzos no se ven reflejados en resultados todo lo halagüeños que se quisiera. Sin embargo, a pesar de que esta distancia entre esfuerzos y resultados debe llevar a hacer un análisis, es justo reconocer también que los efectos de políticas tales como los planes nacionales de



Gráfico 2

Quizás la referencia más utilizada cuando se quiere dar cuenta del estado de situación de la lectura en un determinado país es el promedio de libros leídos al año por habitante ¹.

lectura solo se podrán verificar en el largo plazo, puesto que su incidencia no tiene lugar en el tiempo de planificación, sino en lo que se conoce como tiempo social.

¹ Tal como se aclara en el boletín *Libro en cifras*, en este caso este indicador se calculó como cociente del número de libros leídos por la población lectora de libro y no por el total de la población.

No es gratuita aquí esta mención a los planes nacionales de lectura, toda vez que representan la iniciativa más decidida por parte de los gobiernos de conformar, utilizando las palabras del ya citado análisis *Una región de lectores que crece*, “un cierto orden social de la lectura y la escritura”. Esta investigación, en la cual se presentan los resultados del estudio comparado de veinte planes de lectura de la región iberoamericana, ofrece algunos elementos que cabe traer a colación aquí.

Si bien se reconoce que, en el período comprendido entre 2005 y 2013, puede hablarse de continuidad en los propósitos, orientaciones y estrategias de planificación, se anota también la existencia de una tensión entre la dimensión social y la dimensión estatal de los planes nacionales de cuya resolución dependerá que la lectura se convierta en un elemento cotidiano de la mayoría de la población. Al respecto, se indica en el mencionado estudio: “Ciertamente, se advierte que los planes de lectura tienden a ser políticas estatales y no necesariamente políticas públicas, a pesar de que ya desde hace por los menos dos lustros se ha hecho presente la cuestión de su necesidad y conveniencia [...] El llamado, en este sentido, es a que los planes de lectura en la región pueden tener una identidad de proyecto social, un compromiso de largo alcance y continuidad de propósitos con objetivos graduales” (*Una región de lectores que crece* p. 404).

La necesidad de que los planes de lectura adquieran “la identidad de un proyecto social” no debe interpretarse como un llamado a una menor intervención por parte del Estado. Sin lugar a dudas, el diseño e implementación de acciones de promoción del libro y de la lectura seguirá siendo una de sus mayores responsabilidades, así como lo será también el proveer las infraestructuras sociales para hacerlo. Es preciso, sin embargo, que dichas acciones empiecen a reconocer la hibridez de consumos, en otros términos, la “compleja configuración de nuevas textualidades y de nuevos soportes de lectura y escritura sobre la base de la combinación de elementos inéditos (provenientes de la electrónica y la informática, principalmente) con elementos ya existentes (papel, imprenta, por ejemplo)”. (*Una región de lectores que crece* p. 403).

Quizás la mejor muestra de esta carencia para dar cuenta de estos fenómenos emergentes, de estos escenarios de transición en la práctica de lectura, la constituyan las evaluaciones de los planes nacionales de lectura y las encuestas de medición de hábitos y comportamiento lector. Tal como se puso en evidencia más arriba, sorprende constatar que el crecimiento de estos indicadores no sea proporcional al crecimiento en términos socio-demográficos. Así, a pesar de que existe la percepción de que nuevos miembros han ingresado a las poblaciones lectoras, las mediciones llevadas a cabo



arrojan cifras bajas en el número de lectores en la región. El que esto ocurra justo cuando emergen nuevas prácticas de lectura, lleva a pensar que los indicadores tradicionales no están representando acabadamente lo que está ocurriendo en Iberoamérica.

Los nuevos escenarios, en los que la relación entre lectura y escritura han entrado en una nueva fase, entremezclándose muchas veces en la práctica, la convivencia simultánea de distintos medios y el consecuente solapamiento de consumos, demandan la utilización de unidades más actuales. Al respecto, en la *Nueva agenda por el libro y la lectura* se indica: “En los nuevos contextos en los que se solapan los



medios y se solapan los consumos, algunas unidades tradicionales no parecen las más oportunas. Ni las unidades comerciales (libros), ni los contextos de lectura considerados en las encuestas parecen servir para revelar todas las realidades con el detalle que se necesita a fin de rediseñar los planes de gobierno” (p. 125).

Es preciso también que los estudios realizados pongan de manifiesto la relación entre la lectura y variables de desarrollo educativo, social, cultural o económico, a fin de superar el nivel descriptivo de los análisis e intentar alcanzar un nivel explicativo de los fenómenos en curso. Se requiere, en síntesis, introducir modificaciones a las tradicionales metodologías de medición del comportamiento lector y del acceso a bienes y servicios culturales, ampliar su alcance y establecer relaciones con otros indicadores de desarrollo para ofrecer información más coherente con la realidad, orientar el diseño de políticas públicas y contribuir a una mejor focalización de la inversión pública.

Cuando son tantos retos a futuro, la evaluación se torna indispensable para la buena gestión. La región tiene frente a sí el reto mayúsculo de insertarse adecuadamente en esta transición, pero también la oportunidad de cerrar las brechas en materia de acceso al libro y de fomento de la lectura heredadas de la era analógica. En las actuales circunstancias, el Estado debe seguir cumpliendo un rol mayor y evitar que colisionen, pues no hay razón para que lo hagan, las políticas de conectividad y de inclusión social con las de promoción de lectura puesto que ambas están llamadas a jugar un papel protagónico para propiciar la participación ciudadana.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Didier. *Una región de lectores que crece: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Manuscrito sin publicar. CERLALC, 2013.

CERLALC. *Libro en cifras 4* (2013). Web.

CERLALC. *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Bogotá: CERLALC, 2013. Impreso.

La mejor herramienta para la creación de hábitos lectores



Lectores Críticos en Acción es un plan lector que...

- Propone formas de lectura y actividades que contribuyen al **desarrollo emocional y de valores** y la integración con otras áreas del conocimiento, tal como lo piden las **nuevas pruebas saber 11**.
- Incluye **estrategias didácticas y de evaluación** permanente.
- Favorece el **desarrollo de habilidades y destrezas**.
- Incluye libros que le permiten al alumno **reflexionar sobre el mundo** y participar activamente en la sociedad.
- Contiene obras de **gran calidad literaria y artística**.

ALFAGUARA
LECTORES CRÍTICOS EN ACCIÓN



FABIO JURADO VALENCIA

Profesor de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinador del Programa y Colección Viernes de Poesía: Dpto. de Literatura: UNAL. Licenciado en Literatura. Universidad Santiago de Cali. Maestría en Letras Iberoamericanas: UNAM, México. Doctorado en Literatura: UNAM, México.

La lectura crítica: **el diálogo** **entre los textos**



Disponible
en PDF



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/3>

En el primer semestre del año 2014 el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) reformó la estructura y los componentes de la Prueba Saber 11: redujo las asignaturas a Núcleo común (eran 8) a cinco grandes áreas y eliminó el componente flexible (eran 2). Las macro-áreas que en adelante se evaluarán son: 1) Lectura crítica, 2) Matemáticas, 3) Ciencias naturales, 4) Sociales y ciudadanas y 5) Inglés. En la perspectiva de la integración curricular, recomendada desde la Ley General de Educación (1994) y, sobre todo, según

su primer decreto reglamentario (el 1860, de 1994), es loable la decisión, aunque la prueba podría comprimirse mucho más en tres grandes campos: 1) Ciencias sociales y ciudadanas y lectura crítica, 2) Ciencias naturales y matemáticas; y 3) Inglés o lengua extranjera; es la constante que observamos en otros países: se evalúan de manera integrada las competencias fundamentales de los jóvenes que finalizan la “educación obligatoria” (se espera que la educación obligatoria en Colombia se extienda hasta el ciclo completo de la educación media).

Aquí nos interesa profundizar en la especificidad de la evaluación de la lectura crítica. Desde 1991, cuando se hizo la primera aplicación de pruebas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE-MEN), se asumió la lectura crítica como el nivel más alto de logro en la comprensión de lectura; se asumió asimismo, que el nivel básico de lectura es el literal, y el intermedio es el inferencial. Son los tres niveles de logro con los cuales se ha evaluado siempre la lectura en las Pruebas Saber, si bien a partir del año 2009 se identifican simplemente los niveles “avanzado”, “satisfactorio”, “mínimo” e “insuficiente” (ICFES, 2014); al analizar la descripción de cada una de estas valoraciones se pueden identificar diseminadas las características de la lectura literal, inferencial o crítica.

Los tres niveles graduales de lectura (de lo elemental a lo complejo) son explicados en los lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana (MEN, 1998). Tanto en los

lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba Saber, la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales (ensayos, crónicas, divulgación científica, informes...). Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros, cuando de lo que se trata es de reconocer la presencia de las voces de los diversos textos que se representan en el texto que se lee; es lo que Bajtin (1982) denominó dialogismo o diálogo entre los textos en el texto.

Veamos cómo se plantea, en la nueva prueba de Saber 11, la lectura crítica:

Como se observa, en los “aspectos que evalúa” se referencian los niveles de la lectura,

Es importante llamar la atención sobre el concepto “intertextualidad”, pues se ha confundido con la simple relación entre un texto y otros.

Área	Aspectos que evalúa	Competencias	Otros elementos
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de lectura para diferentes tipos de texto. • Comprensión de un texto en diferentes niveles: desde el literal hasta el crítico. • No evalúa la capacidad de memorizar información o el conocimiento de categorías gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y entiende los contenidos explícitos de un texto. • Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. • Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. 	<p>La prueba incluye tipos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuos: pueden ser literarios, expositivos, descriptivos o argumentativos. Se destacan los textos filosóficos de tipo argumentativo o expositivo. • Discontinuos: organizados en matrices y tablas. Incluyen caricaturas, etiquetas, infografías, avisos, diagramas y manuales.

los cuales subyacen en las tres competencias expuestas en los enunciados respectivos. Sin embargo, el documento que el ICFES ha puesto en circulación, no profundiza en el concepto “lectura crítica”; dada su importancia para los docentes, los estudiantes y las familias, haremos enseguida una explicación, muy apretada por ahora, sobre la lectura crítica con énfasis en los textos literarios (lo podríamos hacer en otro momento con textos no literarios).

¿Qué entendemos por lectura crítica?

La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector, que a su vez devienen de los acervos textuales (lo que Umberto Eco -1981- denominó Enciclopedia del lector). Este diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar intencionalidades en lo leído. Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados, como ocurre en las escuelas de la periferia; en estas escuelas (Tumaco, Leticia, Arauquita, San José de Guaviare...) solo hallamos cartillas instruccionales para repasar y hacer ejercicios prescriptivos. En el 50% de las instituciones escolares en Colombia, aproximadamente, no hay nada para leer más allá de la cartilla (las cartillas de Escuela Nueva en las escuelas rurales, por ejemplo), si bien en los dos últimos años con la política de Estado sobre la lectura, se ha iniciado un proceso de dotación de textos auténticos de diverso género en las escuelas.

La diversidad textual —periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica— y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio. En esta perspectiva las pruebas externas deben considerar las diferencias abismales entre las

instituciones educativas que tienen bibliotecas y las que no las tienen, o entre las que tienen redes virtuales y medios digitales y las que solo tienen cartillas deterioradas por el uso. Los resultados de las pruebas externas no se pueden introducir en el mismo saco a no ser que sea para llamar la atención sobre estas diferencias y desde allí comprometer a los gobiernos, locales y nacionales, con los principios de la equidad en la educación.

La lectura crítica del texto literario

Toda literatura deviene de una tradición. La tradición tiene rupturas, no es lineal, no es una cadena con los mismos eslabones. Hay un permanente comienzo a partir de las rupturas, aunque el nuevo comienzo arrastra consigo las improntas del pasado. La tradición literaria está constituida por los acervos escritos de cada generación, y cada generación es la que transforma, siempre volviendo la mirada y apuntando hacia un horizonte. Desde un aquí-ahora todo autor pondera la tradición literaria y apuesta por la ruptura. Cuando lo pretendido se alcanza, y sabemos que son los lectores quienes sancionan, entonces nos encontramos con los grandes hitos literarios.

Así haya un punto de partida para identificar los orígenes de la literatura de un país, esa obra fundante remite necesariamente a obras del pasado de otras naciones y continentes. Con la excepción de México y Perú prehispánicos, en donde a través del canto y del rito se produjo la poesía que logró permanecer hasta después de la conquista (cfr. la poesía de Nezahualcóyotl), lo cual es revelador del origen mítico de la literatura, en América Latina las literaturas estuvieron permeadas por la tradición literaria europea, incluso hasta la primera mitad del siglo XX. Los escritos de los cronistas, en los siglos XVI y XVII, por ejemplo, acogen los estilos de los informes históricos de los capitanes letrados, en “las conquistas de Magno Alejandro”, y combinan la descripción de lo que observan y viven, con narraciones como las que evocan las historias de los caballeros andantes o las historias de brujas y “trotaconventos”. Este movimiento dialógico, de ida y vuelta, entre la escritura

La lectura crítica no es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas.

contemporánea y la escritura del pasado es lo que corporiza los hilos de una determinada literatura. Por ejemplo, para el caso de la literatura española, uno de los hilos enlaza el Libro de buen amor, de Arcipreste de Hita, con *La Celestina*, de Fernando de Rojas y con *la Historia del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Cervantes, a partir de la figura de la vieja alcahueta “trotaconventos”. Saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica.

Si bien no hay una continuidad lineal en las historias literarias, hay unos hilos, a veces visibles, a veces invisibles, que marcan la singularidad de una determinada literatura. El seguimiento a estos hilos y su caracterización posibilitan la identificación de los arquetipos y las representaciones culturales y políticas de un país en su transcurrir histórico. Son estos hilos los que permiten reconstruir las formas estéticas dominantes en el movimiento dialéctico de la tradición. Estos hilos son también el signo de las poéticas, las que a su vez hacen posible los hitos; la labor de tejido hermenéutico es lo que da lugar a la lectura crítica.

Los ejemplos sobre el diálogo entre los textos son infinitos (Eco identifica este fenómeno como lo propio de la semiosis ilimitada): ningún texto es puro; el texto es el lugar de encuentro con otros textos; al lector crítico le compromete rastrearlos en la travesía por el texto que lee y es así como se divierte leyendo —descubriendo el juego de los escritores—. Algunos ejemplos para explotar en las aulas en la perspectiva de la polifonía (diálogo entre los textos) de la literatura colombiana son:



Son las relaciones entre el hipertexto (la novela de Próspero Morales) y el hipotexto (la crónica novelada de Juan Rodríguez Freyle), lo que divierte al lector, pues a partir de la primera actualiza sus conocimientos literarios —la recuperación de la memoria literaria como lector—. Esto quiere decir que la obra de Freyle habla en la obra de Próspero Morales o constituye el material principal para la recreación de un momento de la historia de la vida cotidiana y política de Colombia (la colonia del siglo XVII).

Otros ejemplos ilustrativos del dialogismo literario en el ámbito del canon de la literatura colombiana son:

1) El diálogo entre los cuentos *Espuma y nada más*, de Hernando Téllez, y *Un día de estos*, de García Márquez, a partir del tópico de la violencia política partidista en las décadas de 1940 y 1950 en Colombia, lo cual presupone reconstruir los anclajes históricos e ideológicos en la confrontación entre liberales y conservadores; el texto literario entonces empuja al lector a indagar, en textos no literarios, por aquellos referentes culturales y políticos representados en la ficción: la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los estudios literarios.

2) El diálogo entre *Cien años de soledad*, de García Márquez, y dos obras ilustrativas de la masacre de las bananeras, acaecida históricamente en 1928: la novela breve de Cepeda Samudio, *La casa grande*, y la obra de teatro *Soldados*, de Carlos José Reyes. En este caso el lector, en su afán por comprender los universos ficticios y la parodia al discurso de la Historia busca en los textos no literarios (cartas, decretos, oratoria, crónicas periodísticas, textos de Historia: son hipotextos) un punto de vista verosímil frente a los hechos propiamente históricos.

Habría muchos ejemplos para jugar con los textos en una analogía con el código de los naipes. La otra ruta es la del dialogismo entre la literatura colombiana y las literaturas de otros países, pues la literatura, cuando se in-

Saber reconocer los textos ya leídos en el texto que se lee y saber lanzar conjeturas sobre el sentido ideológico y estético de estas convergencias es lo propio de la lectura crítica.

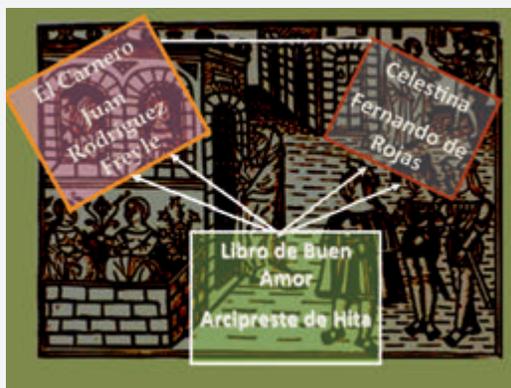
la lectura crítica es la experiencia más interdisciplinaria entre todas las experiencias escolares y, por supuesto, en los estudios literarios.

viste con los rasgos propios del arte, siempre será universal. Veamos dos casos en esta perspectiva:



El poema conceptista de Francisco Álvarez de-construye el poema gongorino de Sor Juana, explicándolo; este caso es interesante porque nos sirve para mostrar cómo una obra ficticia-poética, en un tono “chabacano”, puede explicar a otra más compleja (barroca-hermética, como el poema de Sor Juana). Francisco Álvarez introduce en su poesía, la poesía de Sor Juana elogiándola y a la vez poniendo en la superficie los correlatos filosóficos que la contienen; así entonces identificamos un proceso gradual de los intertextos: Sor Juana cita en su poema a los poetas antiguos y Francisco Álvarez los retoma para explicarlos poéticamente.

El otro caso, ya insinuado antes, nos muestra el diálogo entre la literatura colombiana y la literatura española:



El Carnero remite a *La Celestina* y esta obra remite al *Libro de buen amor*, a partir de motivos literarios como la proxeneta, la bruja, la alcahueta y los procesos de seducción en la

cultura hispánica. Estas relaciones dialógicas permiten también comprender las especificidades de los géneros literarios: del romance (s. XIV) al teatro (s. XV) y de estos a la crónica novelada o a las historietas (s. XVII) y de allí a la novela contemporánea colombiana: *Los pecados de Inés de Hinojosa*.

Los ejemplos que los maestros pueden proponer a partir de sus proyectos de aula dependerá del acervo de lecturas; un buen profesor de lengua y literatura es un intelectual con experticia para buscar los vasos comunicantes entre las obras. Un último ejemplo sobre el dialogismo literario es el caso de *La vorágine*, de José Eustasio Rivera. La primera parte de esta, la novela más importante antes de *Cien años de soledad*, puede leerse como una novela breve, autónoma, poliglósica, etnográfica. La segunda y tercera han de leerse como otra novela, cuya fuerza simbólica demarca las diferencias estéticas respecto a la primera. El inicio de la segunda parte es un poema en prosa que prepara al lector para la reconstrucción alegórica:

—*¡Oh selva, esposa del silencio, madre de la soledad y de la neblina! ¡Qué hado maligno me dejó prisionero en tu cárcel verde? Los pabellones de tus ramajes, como inmensa bóveda, siempre está sobre mi cabeza entre mi aspiración y el cielo claro, que sólo entreveo cuando tus copas estremecidas mueven su oleaje, a la hora de tus crepúsculos angustiosos. ¿Dónde estará la estrella querida que de tarde pasea las lomas? ¿Aquellos celajes de oro y múrice con que se viste el ángel de los ponientes, por qué no tiemblan en tu dombo? ¡Cuántas veces suspiró mi alma adivinando al través de tus laberintos el reflejo del astro que empurpura las lejanías, hacia el lado de mi país, donde hay llanuras inolvidables y cumbres de corona blanca, desde cuyos picachos me vi a la altura de las cordilleras! ¿Sobre qué sitio eruirá la luna su apacible faro de plata? ¡Tú me robaste el ensueño del horizonte y sólo tienes para mis ojos la monotonía de tu cenit, por donde pasa el plácido albor, que jamás alumbraba las hojarascas de tus senos húmedos!... (121)*

Se trata de una paráfrasis en tono lírico de lo que constituye el núcleo de la segunda parte

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DE VELASCO, Francisco (1989). *Rhymtica sacra, moral y laudatoria*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo.

BAJTIN, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*, México. Siglo XXI.

BAYONA POSADA, Nicolás (1942). *Panorama de la literatura colombiana*. Bogotá. Editorial Samper Ortega.

de la novela, cuando se ingresa al infierno de la selva, en busca de Alicia y Griselda, quienes han huido con Barrera hacia las zonas caucheras. El descenso al infierno, mostrado por Homero, en *La Odisea*, luego por Virgilio, en *La Eneida* y, posteriormente, en el Renacimiento, por Dante, en *La Divina Comedia*, se reconfigura simbólicamente en la novela de Rivera y demandan del lector crítico esta navegación letrada; el descenso al infierno se acentúa a partir de un sueño que como pesadilla experimenta Cova; es un sueño premonitorio de lo que será la inmersión en los laberintos selváticos. En el sueño, una sombra descarga su guadaña en el cráneo de Cova y los árboles y los charcos piden hacerlo picadillo, porque ha profanado sus cuerpos. En adelante la naturaleza selvática se personifica y tiende trampas a quienes la han penetrado.

La analogía entre la naturaleza selvática y la naturaleza humana es representada de una manera intensa en la tercera parte de la novela para destacar la violencia, entre los hombres mismos, con la explotación esclavista del caucho, y entre los hombres y la naturaleza cuando esta parece vengarse y los enferma. Árboles gigantes que no permiten ver el sol ni las estrellas hacen señas a quienes caminan; árboles y plantas murmuran, remedan la voz humana; los bejucos corren cuando ven el machete; las ramas se esconden... La alucinación es inevitable cuando los personajes giran sobre un mismo punto de la selva y creen avanzar hacia la libertad, luego de huir de los campamentos miserables en donde se intercambia el caucho a cambio de puñados de mañoco, un alimento amazónico hecho de yuca brava.

El otro hilo que se tiende en la novela de Rivera está relacionado con la labor del cronista; como ocurriera en el período de conquista de América, los grupos que detentan el poder económico y político en la “metrópoli” promueven y respaldan la incursión en las selvas amazónicas en busca de un nuevo Dorado: la explotación del oro vegetal por entonces (el caucho), tema que Vargas Llosa ha reivindicado para su discusión en la novela *El sueño del Celta*, metatexto fundamental de *La vorágine*: de nuevo un texto contemporáneo (la

novela peruana de Vargas Llosa) evoca a un texto que es hito en la literatura de otro país: *La vorágine* (1924); es decir, habla en *El sueño del celta* (2010); aunque nunca se nombre el título ni su autor en la obra de Vargas Llosa es el tópico y el anclaje histórico (la explotación de las caucheras en la zona del Amazonas) lo que materializa el diálogo entre estos dos textos ficticios y los textos históricos implicados.

Este mismo hilo lleva consigo una concepción sobre el amor y el erotismo: en una fase inicial se desea pero no se ama; en una fase final, ambos se necesitan para aniquilar los fantasmas del pasado; no en vano García Márquez le da un lugar en *Crónica de una muerte anunciada* a *La vorágine*, para recordar esta ambivalencia pasional entre Cova y Alicia; así, respecto al origen de Bayardo San Román, se dice que era “prófugo de Cayena” y se narra que “Flora Miguel, la novia de Santiago Nasar, se fugó por despecho con un teniente de fronteras que la prostituyó entre los caucheros del Vichada...”. Es decir, muchas veces los textos proporcionan las señales para la reconstrucción dialógica, o intertextual, en la experiencia de la lectura crítica. También podríamos tomar como punto de partida esta novela magistral de García Márquez y desplegar los diálogos que ella produce, ya sea porque el autor se lo propuso (la voz del poeta renacentista portugués Gil Vicente) o ya sea porque como superlector que escribe se entreveran inevitablemente las voces de las literaturas que lo formaron. Llegar a estas conclusiones es vivir en la lectura crítica.



BIBLIOGRAFÍA

- ECO, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona. Lumen.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1981). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá. Oveja Negra.
- MORENO DURÁN, Rafael H. (1988). *Manual de literatura colombiana*, tomo 1. Bogotá, PROCULTURA-Planeta.
- PASCUAL BUXÓ, José (1999). *El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*. Bogotá. Plaza & Janés-Universidad Nacional de Colombia-Universidad de los Andes.
- PERUS, Françoise (1998). *De selvas y selváticos*. Bogotá. Plaza & Janés-Universidad Nacional de Colombia.
- RAMA, Ángel (1983). *La caza literaria es una altanera fatalidad*, en García Márquez, Gabriel: *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá. Círculo de Lectores.
- RAMOS, Óscar Gerardo (1968). *El Carnero, libro único de la colonia*, en Prefacio a *El Carnero*, Medellín, Bedout.
- RIVERA, José Eustasio (1973). *La vorágine*. Barcelona. Círculo de Lectores.
- RODILLA, María José (2004). *El Carnero y la misoginia medioeval*, en: Rodilla, *Escrito en los virreinos*, México, UNAM.
- RODRÍGUEZ FREYLE, Juan (1979). *El Carnero*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- VERGARA Y VERGARA, José María (1958). *Historia de la literatura en Nueva Granada*, Bogotá, Biblioteca de la Presidencia de la República.

... un buen profesor de lengua y literatura es un intelectual con experticia para buscar los vasos comunicantes entre las obras.

Las pruebas SABER, un ejercicio de lectura



**Martha
Jeaneth
Castillo Ballén**

Lingüista y literata, con especialización en educación y estudios de maestría en Literatura Hispanoamericana. Hace parte del equipo que lidera la evaluación en el área de Lenguaje del ICFES.



**Flor Patricia
Pedraza Daza**

Psicóloga, especialista en Educación matemática y con estudios de maestría en evaluación y calidad de la educación. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Diseño de Instrumentos del ICFES.



En las pruebas SABER se hace énfasis en la lectura, no solamente como una competencia que forma parte de las pruebas de lenguaje, sino también, y principalmente, desde la exigencia de la lectura comprensiva en las situaciones y contextos que enmarcan la evaluación en áreas como matemáticas, ciencias o sociales.

Actualmente, el concepto de las habilidades comunicativas —lectura, escritura, escucha y oralidad— se ha ampliado y hace referencia a las capacidades —los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes— para enfrentar exitosamente los desafíos de la vida privada, profesional y social, ya no solo en el mundo académico, sino para seguir aprendiendo “toda la vida”.

La lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que esta implica en la socialización, el conocimiento, la información, et cetera. En este sentido la lectura y la escritura son instrumentos de aprendizaje porque implican procesos de significación, de producción de sentido. Tanto la lectura como la escritura son prácticas necesarias para el aprendizaje

de todas las disciplinas, pero, a la par del avance en la estructuración de estos procesos, se despliegan capacidades cognitivas superiores como la reflexión crítica, el razonamiento complejo y la conciencia de los procesos de pensamiento propios.

Es en esta extensión del concepto del hacer en la comunicación que se propone, y tiene sentido, reemplazar el término “habilidades” por el de “competencias”. Nos referimos a que, a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, las personas acuden a su capacidad para tomar decisiones con información suficiente, a la habilidad para resolver problemas comunicativos, a la habilidad para comunicarse afectiva y efectivamente, y a la capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/4>

Las pruebas estandarizadas no están muy lejos de esta última concepción, pues desde el diseño de las mismas se puede entender la relación esencial de la lectura, los textos y las competencias de los estudiantes para enfrentarse a situaciones que les exijan poner en uso los conocimientos en las distintas áreas o disciplinas, lo que implica la interpretación y comprensión de lenguajes específicos, es decir, en palabras de Berstein, códigos restringidos.

En todas las pruebas de los exámenes SABER se puede apreciar una aproximación a la interpretación y comprensión de textos, a la argumentación por medio de explicaciones y justificaciones presentes en ellos y también a las posturas críticas y reflexivas que se pueden asumir frente a ellos. Todo esto desde el lenguaje disciplinar que les permite a los estudiantes interpretar, comprender, analizar, en fin, la posibilidad de dotar de significado este lenguaje o los diferentes lenguajes de las áreas que se evalúan en los exámenes SABER.

En el examen, el estudiante, en su rol de lector, se ve enfrentado a diferentes situaciones de comunicación suscitadas por medio de distintos tipos de textos en los que debe poner en juego su competencia lectora. Tanto en lenguaje, como en matemáticas o ciencias encontramos diferentes tipos de texto a partir de los cuales el estudiante debe procesar la información, comprenderla y relacionar y usar la información para analizar, describir, o poner en perspectiva la puesta en forma de conceptos que se involucran en la resolución de un problema particular. No es coincidencia que, en general, las competencias en las distintas áreas tengan que ver con interpretación, argumentación, análisis de perspectivas, aplicación de modelos a partir de condiciones dadas. El examen es en sí mismo un ejercicio lector.

En particular, las pruebas de lectura proponen una clasificación de textos que permite mostrar la competencia lectora en toda su extensión. La clasificación de textos utilizada en el examen SABER 11 es la siguiente:

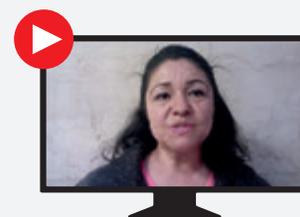
	Literarios	Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos)
Continuos	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia.	Ensayo, columna de opinión, crónica.
Discontinuos	Caricatura, cómic.	Etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, reglamento.

Tomado del documento. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. ICFES. Mayo de 2014.

Las pruebas tienen una dinámica de situaciones en el marco de cada disciplina en el que los textos son esenciales. El enfoque de competencias en la evaluación exige que las preguntas de ciencias, matemáticas y sociales se planteen a partir de contextos, situaciones, entornos que claramente clasifican en alguna de las tipologías textuales propias de la lectura. Usar textos continuos o discontinuos, narrativos, descriptivos, explicativos, informativos es el común en estas pruebas.

LENGUAJE

VIDEO: Pruebas Saber como ejercicio fundamental de lectura.

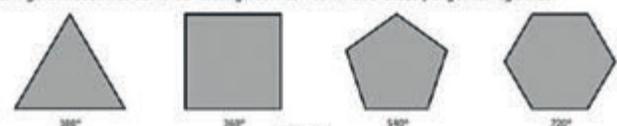


<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/4>

Un ejemplo de matemáticas, en el cual se utilizan textos discontinuos es el siguiente:

MATEMÁTICAS

La figura muestra la suma de los ángulos internos en diferentes polígonos regulares.



Debido a las propiedades de los polígonos regulares, es posible demostrar que el resultado de cada suma se traduce en la expresión

$$180x(n - 2)$$

¿Qué representa n en cada polígono?

Objetivo de la pregunta: Con esta pregunta, se espera que un estudiante traduzca al lenguaje natural información proveniente de representaciones simbólicas (la ecuación) y gráficas (la figura con los polígonos). De manera más concreta, el estudiante debe deducir, a partir de la información de que dispone, que la letra n en la ecuación representa el número de lados o vértices de cada polígono. Se espera que haya claridad en la respuesta, de manera que se observe que el estudiante entiende que n representa una cantidad y no otra medida como la longitud de los lados, el perímetro o la medida de los ángulos internos.

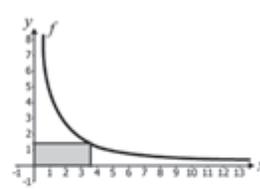
Tomado del documento. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. ICFES. Mayo de 2014.

En el anterior ejemplo de pregunta de matemáticas, lo fundamental es que el estudiante haga una traducción entre distintas representaciones, gráficas a simbólicas.

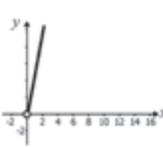
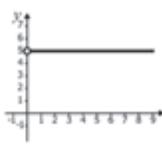
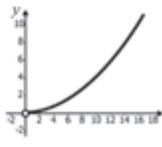
O en el siguiente ejemplo, en el que el lenguaje matemático formal está presente y, por lo tanto, la interpretación que haga el estudiante de este texto requiere del uso de su conocimiento para poder “descifrar” el significado de la información presentada.

MATEMÁTICAS

2. El área de los rectángulos que se pueden construir a partir del origen, los ejes y un punto que pertenece a la gráfica de la función $f(x) = \frac{5}{x}$, donde $x > 0$, se describe con la expresión $A_x = x f(x)$.



¿Cuál de las siguientes gráficas corresponde a A_x ?

A.  B.  C.  D. 

Tomado del documento. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. ICFES. Mayo de 2014.

Es evidente que en los textos presentados, además de que el estudiante debe reconocer el lenguaje especializado en el que se enmarca, requiere ir más allá de la “literalidad” y pasar al significado disciplinar. En el área del lenguaje, el interés se centrará en si el estudiante puede reconocer elementos locales o identificar relaciones entre la información presentada; pero, en el área de las matemáticas, el énfasis estará en la interpretación de la simbología en el contexto del álgebra.

Y no es distinto el acercamiento a los textos en el caso de las pruebas de ciencias. En estas, se utilizan tablas y diagramas, pero también textos continuos. En el siguiente ejemplo, la posibilidad de responder adecuadamente a la pregunta exige que el estudiante comprenda la información presentada en la tabla y las relaciones que se establecen entre las unidades de información, y en que realice una inferencia a partir de esta interpretación.

4. El objetivo de una práctica es la detección de almidón en la papa, utilizando el lugol como colorante.

Se realizan cuatro experimentos con las condiciones que se muestran en la tabla.

Experimento	Agua (mL)	Lugol (mL)	Papa (g)	Solución de almidón 10% (mL)
1	10	1	10	0
2	10	1	0	0
3	10	0	5	0
4	10	1	0	2

En esta práctica, el experimento 4 es importante porque

- A. permite que el almidón se encuentre soluble.
- B. contiene el colorante con el cual se logra la detección de almidón.
- C. contiene más almidón que el que contiene la papa.
- D. permite establecer el color esperado para la detección de almidón.

CIENCIAS

Tomado del documento. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. ICFES. Mayo de 2014.

En el caso de las pruebas de sociales y ciudadanas, aunque se utilizan en su mayoría textos continuos de tipo narrativo o informativo, también se encuentran textos discontinuos que el estudiante debe ser capaz de “leer”. Veamos dos ejemplos:

1

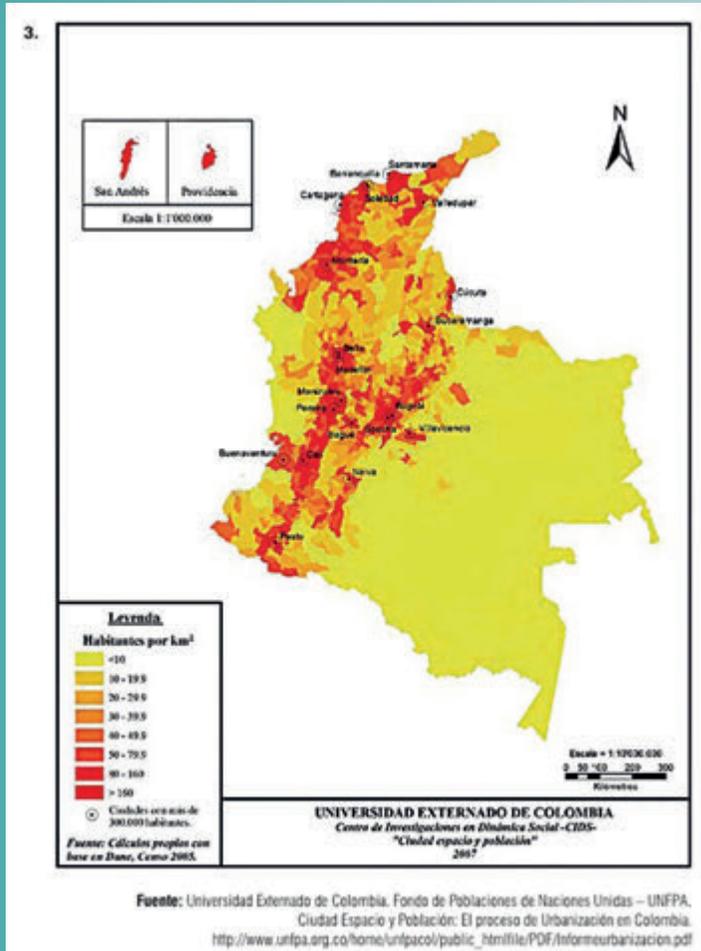
5. “Muchos de nosotros recordaremos este día por el resto de nuestros días. Para quienes no vivimos las dos grandes guerras mundiales del siglo pasado, quizás este sea el hecho más grave que presenciemos, así sea por televisión, a lo largo de nuestra vida. Aún no sabemos qué repercusiones militares, políticas y económicas tenga a mediano plazo, pero de lo que sí debemos estar seguros es que será un día que recordaremos pues partirá la historia del mundo moderno en dos. Ojalá sea para bien y por vez única la violencia, que siempre ha sido la partera de la historia, en este caso nos deje como hijo un mundo mejor en el que los terroristas no tengan cabida”.

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-674965>

¿Con cuál de los siguientes acontecimientos de la historia política contemporánea se relaciona, de manera más directa, este discurso?

- A. La caída del muro de Berlín.
- B. Los atentados con bombas nucleares a las poblaciones de Hiroshima y Nagasaki.
- C. El golpe de Estado al presidente Mohamed Mursi en Egipto.
- D. Los atentados del 11 de septiembre en Estados Unidos.

SOCIALES Y
CIUDADANAS



SOCIALES Y CIUDADANAS

Tomado del documento. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°. Lineamientos generales 2014 – 2. ICFES. Mayo de 2014.

Esta ilustración tiene varios códigos que el estudiante debe identificar para tener una comprensión de lo que significan, por ejemplo, los colores, o las convenciones utilizadas. Pero la pregunta que se le formularía desde la prueba de sociales no es exactamente para indagar si ha logrado identificar estos elementos, sino la posibilidad de interpretarlos desde la significación particular de la disciplina.

De cualquier modo, siempre la lectura actuará como un fenómeno que nos permite alentar nuestra imaginación, crear nuevos mundos en nuestras mentes, reflexionar sobre ideas o conceptos abstractos en diferentes campos, entrar en contacto con nuestro idioma o con otros, descubrir otras realidades.

Enlace:

 <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/segundo-semester-2014/guias-y-ejemplos-de-preguntas>



Ana Teberosky

Doctora en Psicología, Catedrática en Psicología Evolutiva y de la Educación, actualmente profesora honorífica y profesora del Máster de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, así como profesora del Máster de Lenguaje oral y escrito, de la Universidad de las Islas Baleares. Autora de libros, artículos y recursos digitales sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje oral y escrito y su aplicación en la práctica educativa. Autora del clásico *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, junto con Emilia Ferreiro.

Disponible
en PDF



El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio realizado en el contexto de un convenio con el Laboratório de Educação de Brasil (<http://www.labedu.org.br/>), y en el que participan también Núria Ribera y Júlia Coromina.

Interacción y continuidad entre la **adquisición del lenguaje** y el aprendizaje de la **lectura y la escritura***



Varios estudios coinciden en que la lectura en voz alta, dirigida a los niños pequeños por parte de los adultos, influye de manera significativa para elevar los niveles de conocimiento de vocabulario, y en consecuencia su competencia lingüística oral (Mol, Bus y De Jong, 2009, para un meta-análisis), lo que indica que la preparación extensa del adulto (padre o maestro) puede ser necesaria si se quiere influir en esa competencia lingüística. En el presente artículo vamos a argumentar en qué sentido el conocimiento del vocabulario y las construcciones lingüísticas que lo incluyen contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños pequeños.

La adquisición de la lengua para los niños pequeños y el aprendizaje de la lectura y la escritura para los escolares forman parte del proceso de conocimiento del lenguaje que, como sostiene Goldberg (1995), es un proceso de conocimiento. El conocimiento no es un proceso unitario, porque hay una variedad de conocimientos: factual o perceptivo, habilidades motoras o sentimientos, etc., pero el conocimiento del lenguaje no es uno más en la anterior clasificación. Con su

adquisición, los niños comienzan a tener acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso por medio del cual la experiencia se puede convertir en conocimiento. La relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción entre la adquisición y el uso de la lengua en la construcción del conocimiento a través de hablar y de pensar.

 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/5>

Las anteriores afirmaciones corresponden a una perspectiva para la cual las estructuras del lenguaje emergen a partir de su uso (Bybee, 2010; Croft, 2001; Goldberg, 1995; Langacker, 1987, 1991; Tomasello, 2003). Con ese uso del lenguaje, los niños también están aprendiendo mediante el lenguaje y los nuevos modos de lenguaje son nuevas formas de conocimiento. Desde esta perspectiva, el lenguaje es la base del aprendizaje y la competencia lingüística madura se concibe como un inventario estructurado de construcciones lingüísticas significativas.

Como en cualquier otro proceso de aprendizaje de actividades cognitivas complejas, los aprendices lingüísticos aprenden a partir del material verbal que se les ofrece, el *input*, y con él construyen las categorías abstractas y los esquemas imitando las cosas concretas que oyen (Tomasello, 2003). Por ello, la contribución del adulto que interactúa y se comunica con el niño es considerada no como una variable externa sino como componente interno muy importante en el proceso de construcción del lenguaje. ¿En qué sentido contribuye el adulto al desarrollo del lenguaje? Es una parte del proceso porque por medio de la conducta comunicativa el adulto ofrece modelos para la imitación, correcciones, repeticiones, reformulaciones y expansiones de los enunciados de los niños. Estos modelos de la interacción dialógica inicial en un adulto informado, se prolongan luego en modelos de lectura mediante la lectura en voz alta de cuentos y poemas dedicados de los infantes y de comentarios sobre lo leído. Esta especie de clases particulares de lengua oral y escrita en un adulto informado ha sido identificada como un elemento facilitador del desarrollo del lenguaje no solo a nivel general, sino también en aspectos específicos como el aprendizaje del vocabulario, el que a su vez no solo aumenta el conocimiento lexical sino que ayuda en el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo.

Este aspecto de base lexical del lenguaje ha llevado a la lingüística cognitiva a proponer la gramática como emergente a partir del léxico y del uso en la experiencia, a la manera

de los sistemas complejos que han sido identificados, por ejemplo, en la biología. De forma semejante, en la adquisición del lenguaje, el léxico es una de las bases del aprendizaje (Bates y Goodman, 1997; Tomasello, 2003). Los factores relacionados con el léxico son la frecuencia en el *input*, frecuencia de ejemplares y diversidad de tipo de construcciones. En este sentido, una mayor frecuencia y diversidad se encuentra en la modalidad escrita y todas sus formas de lenguaje letrado. Ahora bien, ¿cuál es la forma de difusión del lenguaje escrito para los niños de 4 y 5 años que todavía no son lectores autónomos? El mejor procedimiento de difusión es la lectura en voz alta, como lo fuera a lo largo de la historia cultural de la humanidad durante siglos para la población no escolarizada (Frenk, 2004).

Veamos en primer lugar algunos aspectos de ese proceso interactivo entre léxico y fonología, morfología, sintaxis y discurso para luego encarar la continuidad entre modalidades oral y escrita.

Fonología y léxico

La mayor parte de las investigaciones sitúan alrededor de los 4 y 5 años el cierre de una primera etapa de la adquisición del sistema fonológico (Bosch, 2004; Ingram, 1983). Posteriormente, continúa un período de perfeccionamiento que puede extenderse hasta los 6 y 7 años, e incluso respecto algunos aspectos fonéticos —como la sonoridad o el lugar de articulación de las oclusivas— los aprendices no desarrollan habilidades similares al adulto hasta la adolescencia (Llach y Palmada, 2011).

La investigación sobre la adquisición del lenguaje ha mostrado una relación directa entre el desarrollo léxico y el desarrollo fonológico. En este sentido, Ferguson y Farwell (1975) fueron de los primeros en destacar que un núcleo fónico de ítems lexicales en la memoria y las articulaciones que los producen constituye la base para la fonología en el hablante. Es decir, los aprendices tienen que

... la contribución del adulto que interactúa y se comunica con el niño es considerada no como una variable externa sino como componente interno muy importante en el proceso de construcción del lenguaje



Maria Josep Jarque

Licenciada en Filología Catalana y Magíster en Lingüística por la University of New México (EEUU). Sus intereses de investigación comprenden los procesos de adquisición del lenguaje y la descripción lingüística de las lenguas de signos. Ha sido investigadora visitante en Estados Unidos, Reino Unido y los Países Bajos. Actualmente es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Imparte docencia sobre las Dificultades en la Comunicación, la Lectura y la Escritura y los Trastornos del Desarrollo.



disponer de una “masa crítica” de léxico suficiente para poder abstraer los segmentos y las construcciones fonológicas a partir de las palabras que conforman su lexicón.

En el proceso de desarrollo del lenguaje observamos diferentes fenómenos que ponen de manifiesto la interacción que tiene lugar entre la fonología y el léxico. En particular, las investigaciones recopiladas en Storkel y Morrisette (2002) han evidenciado efectos de la frecuencia léxica, la densidad del vecindario y la probabilidad fonotáctica.

Por un lado, el conocimiento léxico influye la adquisición fonológica. Diferentes estudios indican que los niños que disponen de un cabal léxico importante tienden a producir una mayor variedad de sonidos, así como de combinaciones de sonidos, mientras que los niños que tienen un conocimiento léxico pobre tienden a producir una variedad de sonidos menor, así como limitadas combinaciones de estos (Storkel y Morrisette, 2002). Por otro lado, la frecuencia léxica se ha obser-

vado con relación a los procesos de producción y de percepción. Las palabras con una frecuencia más alta tienden a ser producidas con mayor corrección que aquellas que presentan una frecuencia baja.

En cuanto a los efectos relacionados con el tipo vecindario, estos están vinculados a la organización de las palabras. El lexicón, tanto del adulto como del aprendiz, está organizado mediante conexiones entre las palabras de diverso tipo (semánticas, fonológicas, de uso, etc.). Las estructuras resultantes de la similitud fonética se denominan *vecindarios*. El número de vecindarios en los que participa una palabra en concreto varía según si el hablante conoce muchas o pocas palabras parecidas formalmente, de lo cual resultan *vecindarios densos* y *vecindarios reducidos*.

Pero el proceso interactivo no termina con la “masa crítica” del léxico, también encontramos relación entre construcciones oracionales y aspectos fonológicos, en particular con la prosodia.

La investigación sobre la adquisición del lenguaje ha mostrado una relación directa entre el desarrollo léxico y el desarrollo fonológico.

Fonología y construcciones: prosodia

Las unidades prosódicas constituyen un componente esencial de las construcciones sintácticas y discursivas. Así, por ejemplo, las diferencias en la modalidad oracional (oración declarativa, interrogativa o imperativa) se expresan en algunas lenguas únicamente mediante un cambio en el contorno entonativo, como por ejemplo en portugués o en catalán o mediante una combinación de un contorno entonativo y otros mecanismos lingüísticos, como cambio de orden de los constituyentes, pronombres interrogativos, etc. Por otro lado, la prosodia también es relevante en la resolución de ambigüedades sintácticas, como por ejemplo para la asignación de papeles temáticos en lenguas donde el orden de los constituyentes puede variar y no dispone de marcación de caso o esta es ambigua. También la marcación prosódica es fundamental para localizar fronteras de constituyentes (Bolinger, 1985). A partir de los 4 años, el sistema entonativo deviene más complejo y prosigue la adquisición de diferentes aspectos relacionados con la comprensión y la producción de la entonación. Wells y colaboradores (2008) ilustran cómo la adquisición de la entonación se extiende más allá de los 6 años.

El proceso de aprendizaje continúa siendo interactivo, entre la frecuencia de uso del léxico y el desarrollo semántico.

Semántica y léxico

Se ha descrito que hacia los 2 años ocurre una explosión de vocabulario: los niños aprenden muchas palabras nuevas por día, hasta llegar a un vocabulario en producción de entre 700 y 1.000 palabras a la edad de 3 años (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal y Pethick, 1994). Entre los 3 y 4 años se sigue aumentando el vocabulario en palabras de contenido lexical y en palabras funcionales, pero la cantidad no es el único cambio.

Hacia los 3 años hay una primera reorganización del vocabulario en relación con los significados de los ítems lexicales que se agrupan compartiendo aspectos comunes. Los significados compartidos por grupos se relacionan con los dominios conceptuales. Es decir, los significados están en interrelación con una modelación del conocimiento, ligada a su vez a la experiencia de los hablantes (conocimiento de tipo enciclopédico), así como a las formas convencionales de la lengua que los niños oyen.

Cuando los niños adquieren expresiones, adquieren el conocimiento asociado a las mismas. Al nombrar y comentar sobre la experiencia, los niños están aprendiendo conceptos y están categorizando ese conocimiento. El crecimiento rápido del vocabulario de los niños aumenta las relaciones de significación y tiene un desarrollo paralelo de la categorización (Painter, 1999). Las relaciones de significación de las palabras concurren en la designación de un mismo referente, con características distintas o desde perspectivas diferentes. Este es el caso de las relaciones semánticas entre los términos, relaciones de hiperonimia, sinonimia, antonimia o meronimia. Varios autores muestran que entre los 2 y 3 años los niños aceptan que diferentes palabras designen el mismo referente, aunque de distinta manera. Por ejemplo, los nombres propios y los nombres básicos pueden servir para nombrar una mascota, una misma imagen puede llamarse *gato* y *animal*, una palabra nueva puede referirse a una parte del objeto, a un aspecto diferente, a una nueva información desde una perspectiva diferente, etc. (Tomasello, 2003). Por tanto, la hipótesis de la red es particularmente relevante cuando se aplica al vocabulario. Una palabra constituye el núcleo de una red de homónimos, sinónimos, clases de palabras y colocaciones, cada una de las cuales es, a su vez, el centro de otra pequeña red.

A partir de los 4 y 5 años y con la escolaridad y el aprendizaje de lo escrito vuelve a haber otra explosión de vocabulario, en que se dispone de entre 20 mil y 50 mil palabras en producción, siendo la comprensión aún mayor. La lectura de textos ayuda a ampliar la red de

El crecimiento rápido del vocabulario de los niños aumenta las relaciones de significación y tiene un desarrollo paralelo de la categorización (Painter, 1999).

BIBLIOGRAFÍA

Research in Child Development, 59 (Serial number 242).

FERGUSON, C. Y FARWELL, C. (1975). *Words and sounds in early language acquisition*. Language, 51, 2, 419-429.

FRENK, M. (2004). *Oralidad y escritura y lectura*. En F. Rico (Ed.), Don Quijote de la Mancha (pp. 1.138-1.144). Madrid y México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Editorial Alfaguara.

GOLDBERG, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.

HAYES, D. P. Y AHRENS, M. (1988). *Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'?* Journal of Child Language, 15, 395-410.

HUDSON R. (2003). *Word Grammar*. En W. Frawley (Ed.), International Encyclopedia of Linguistic, Second Edition, Oxford, Oxford University Press.

INGRAM, D. (1983). *Trastornos fonológicos en el niño*. Barcelona: Médica y Técnica.

LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

LANGACKER, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

LLACH, S. Y PALMADA, B. (2011). *Cambios en la adquisición del sistema fonológico de las consonantes entre 4 y 5 años*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 31(2), 106-112.

MOL, S., BUS, A., Y DE JONG, M. (2009). *Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language*. Review of Educational Research, 79(2), 979-1007.

PAINTER, C. (1999). *Learning through language in early childhood*. London: Continuum.

STORKEL, H. L. Y MORRISSETTE, M. L. (2002). *The lexicon and phonology: interactions in language acquisition*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33:24-37.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based approach to child language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VALLÉS, T. (2004). *La creatividad léxica en un model basat en l'ús. Una aproximació cognitiva a la neologia i a la productivitat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

WELLS, B., PEPPÉ, S. Y GOLANDRIS, N. (2004). *Intonation development from five to thirteen*. Journal of Child Language 31, 749-778.

referencia en el discurso: es por medio de las palabras, de las marcas morfológicas, del orden de las palabras, de las relaciones entre ellas, además de la prosodia, que el hablante puede identificar de qué se está hablando.

En la interacción cara a cara, la referencia se aprende con palabras que se han denominado de “vocabulario básico”, es decir, palabras que designan entidades concretas y palabras relacionales, como los verbos o las preposiciones. En cambio, el “vocabulario no básico” y las palabras con funciones anafóricas no tienen soporte extralingüístico, ni designan entidades directamente observables (Dabrowska, 2009). Se construyen en el uso discursivo, cuando se aprende a usar nombres comunes o propios, sintagmas nominales, nombres y determinantes, pronombres o referencia nula según el contexto. Se trata de relaciones semánticas y de coherencia que luego adoptarán funciones textuales, así como los conectores y las expresiones que fijan y estructuran el texto.

Conclusiones

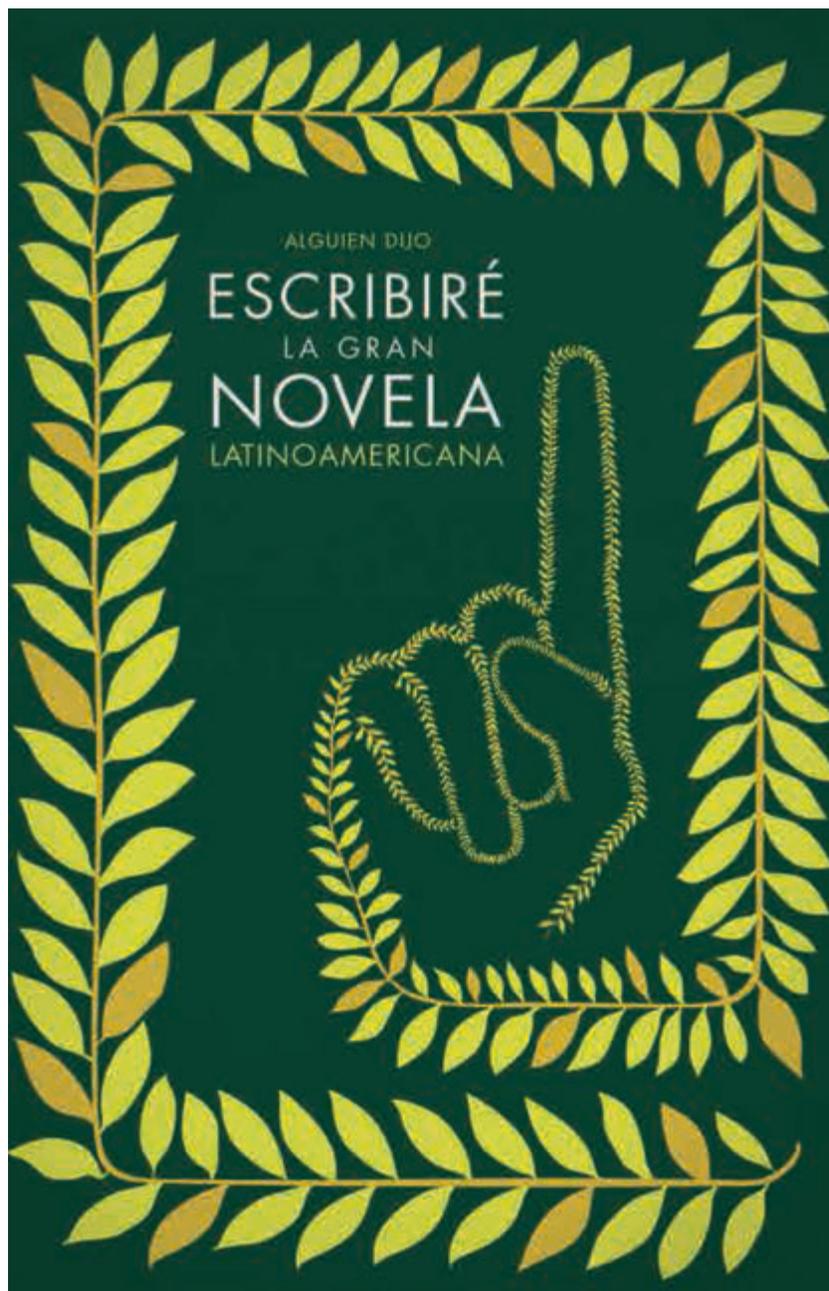
En conclusión, ¿cuál es la interacción entre el conocimiento infantil de la lengua hablada y el aprendizaje de la lengua escrita? Muchas palabras y construcciones son usa-

das en ambas modalidades, oral y escrita, aunque con diferencias debido a que el habla se produce en tiempo real, en tanto que en el modo escrito hay una cuidadosa revisión y edición (Biber, 2009). Por ejemplo, Hayes y Ahrens (1988) analizan la frecuencia y la complejidad de las palabras en diferentes contextos y señalan que los alumnos de mayor edad están expuestos a palabras nuevas principalmente en textos escritos: en los libros que contienen 50% palabras raras más que la televisión o la conversación entre adultos educados.

Si el léxico y las construcciones a su alrededor tienen tanta importancia en el desarrollo del lenguaje, podemos concluir que el aprendizaje del lenguaje oral que ocurra en contextos de lectura en voz alta, de interacción con libros y lectores, es decir, contextos letrados, incluirá las formas escritas y con ellas su frecuencia, fijación, contextos y formas de estructuración del lenguaje.

... es por medio de las palabras, de las marcas morfológicas, del orden de las palabras, de las relaciones entre ellas, además de la prosodia, que el hablante puede identificar de qué se está hablando.





AQUÍ DECIMOS
NOSOTROS CAMBIAREMOS
LA EDUCACIÓN



<http://www.sistemauno.com/co/index.html> • <https://www.facebook.com/UNOiColombia> • <https://twitter.com/UNOiColombia>

Aliados:  Apple®



CAMBRIDGE ESOL **UDLAP**



**Eloy Martos
Núñez**

Coordinador General de la Red de Internacional de Universidades Lectoras

Tipología de lectores para el siglo XXI: del lector *ingenuo* al lector *experto*

Se diferencian las conductas, estrategias y habilidades del lector ingenuo frente al lector competente o experto desde distintas aproximaciones. La primera se refiere al propio concepto de lector experto dentro de la cultura escrita; la segunda revisa esta noción en el marco de teorías psicológicas y didácticas. Se concluye que un lector experto, en el contexto actual, es capaz de realizar inferencias de modo eficiente y heurístico, y que ello va unido a habilidades retóricas, cognitivas y culturales. Se propone como ejemplo de praxis educativa conducente a este ideal del lector experto el trabajo en redes profesionales temáticas, como la RIUL, y la elaboración colaborativa de instrumentos como el *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*.

Palabras clave: lector experto, lector ingenuo, inferencia, intertexto, Red de universidades lectoras, Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura.



**Aitana
Martos
García**

Doctora en Documentación Universidad de Extremadura

1. Lector ingenuo versus Lector experto: una aproximación heurística

Partimos de la concepción de que la lectura es un objeto de estudio poliédrico (J. Kalman 2008) donde concurren multitud de ramas y materias científicas, desde los enfoques filológicos o psicopedagógicos hasta los concernientes a la historia, la sociología, la educación... que han generado diversos paradigmas de conocimiento en torno al proceso, el acto o las prácticas de lectura. Según A. Mendoza (2001) la lectura es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estímulos textuales, a través de un diálogo interactivo receptor-texto. En este caso, queremos subrayar el enfoque semiótico propio de Walter Mignolo (1978), a través de las categorías divisorias lector ingenuo versus lector experto, o lector competente:

- a) El lector aprendiz empieza por descifrar mecánicamente (lectura silábica), pero no desarrolla aún las habilidades de comprensión.
- b) El lector ingenuo está limitado por el hecho de que lee todo de la misma manera, desde un diccionario (que requeriría una lectura de hojear, en diagonal), a una poesía (que necesitaría una lectura concentrada, expresiva).
- c) Este lector aplica estrategias de lectura poco eficaces: lee palabra a palabra, en lugar de leer estructuras más amplias. Tampoco aprovecha el entorno externo de la lectura, su propia experiencia y conocimientos: por ejemplo, sigue al pie de la letra el texto, no formula conjeturas o predicciones sobre lo que va a pasar, no salta nunca, no personaliza la lectura con sus propias experiencias...
- d) El lector experto sabe leer de muchas maneras, aplica distintos modos según sea la naturaleza del texto que aborda.

Disponible en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/6>

- e) Aplica en su lectura estrategias eficaces: lectura veloz, lectura por capítulos...
- f) Aprovecha el contexto o entorno inmediato de lectura: cuando hay algo difícil no interrumpe la lectura sino que deduce el significado por el contexto del texto.
- g) Aprovecha también el entorno externo de la lectura, su propia experiencia y conocimientos: formula conjeturas o predicciones sobre lo que va a ocurrir, relaciona la lectura con sus propias experiencias.

Parece claro que el objetivo básico es *llegar a conseguir que los lectores ingenuos pasen a formar parte del grupo de lectores competentes, polivalentes y expertos* y se conviertan de esta manera en lectores *polivalentes*, lectores capaces de disfrutar y acceder igualmente a los *nuevos alfabetismos*. Se trata de una redefinición del perfil del lector. Este lector polivalente estudiado también por Rösing y otros (2002), deberá poseer aptitud para variar los modos de leer: realizar lectura en voz alta, rápida, selectiva, lenta, en profundidad... es decir, convertirse en un lector que sepa adaptar su modo de leer a su "proyecto vital", a la situación de comunicación y a los textos que confronta. En suma, un lector cuyo perfil sea el de saber apropiarse de los tipos de textos y de escritos más diversos: literarios, científicos,

cos, técnicos, utilitarios, sociales... así como de los más variados géneros o soportes.

Activar el *conocimiento previo* es un mecanismo imprescindible, pues cuando un escrito es ya conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo. De tal modo que si el texto es legible y si el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, hay muchas posibilidades de poder atribuirle significado. También es básico establecer predicciones sobre el texto, pues toda lectura es un proceso continuo de formulaciones y verificaciones acerca de lo que sucede en el texto, pero también es posible hacer predicciones antes de la lectura. Hay que ayudar al lector a utilizar simultáneamente distintos "indicios": títulos, subtítulos, ilustraciones, lo que ya se conoce del autor, escenario, personajes, acción, resolución, etc. Así pues, el lector competente es capaz de activar estrategias de *skimming* pero también de *scanning*, *palabras clave*, etc., en función de los objetivos de la lectura y de cómo esté focalizada la atención. Un texto como una narración nos exige una lectura secuencial y crítica, así como formular conjeturas, referencias contextuales e hipótesis explicativas.

En este sentido, es muy pertinente el *questioning*, promover las preguntas de los alumnos acerca del texto. Se trata de una estrategia esencial para una *lectura activa* si se utiliza no solo como actividad de evaluación, para saber qué han comprendido o recuerdan los alumnos. Un lector que sea capaz de formularse preguntas pertinentes sobre un texto está más capacitado para regular su proceso de lectura y podrá hacerla más eficaz. Los profesores deben dedicar una parte de su tiempo docente a formular *preguntas pautadas* (*¿Dónde ocurre esta historia?*, etc.) a sus alumnos sobre el texto y estos a responderlas. Ahora bien, alguien que asume su proceso de aprendizaje no se limita a contestar preguntas, sino que debe interrogar e interrogarse él mismo, y aquí es donde interviene la dimensión más heurística y adaptada al conexionismo del aprendizaje. Se trata, en efecto, de indagar nuevas conexiones, que es en realidad la forma de generar conocimientos nuevos.

Parece claro que el objetivo básico es llegar a conseguir que los lectores ingenuos pasen a formar parte del grupo de lectores competentes, polivalentes y expertos y se conviertan de esta manera en lectores polivalentes, lectores capaces de disfrutar y acceder igualmente a los nuevos alfabetismos.





Si leer es descubrir el potencial de sentido de un texto (Jauss), el lector experto es el que pone en marcha estos procesos heurísticos y busca nuevas conexiones, y cuando las halla, trata de armonizar la disonancia cognitiva.

La *lectura socializada* no solo comparte las tareas de lectura sino que ayuda a que emerja el lector experto. ¿Por qué? Porque la lectura dialógica va a hacer aflorar algunas discordancias respecto a la hermenéutica de este texto, habrá lectores que den versiones alternativas a la cuestión del sentido de una narración. Si leer es descubrir el potencial de sentido de un texto (Jauss), el lector experto es el que pone en marcha estos procesos heurísticos y busca nuevas conexiones, y cuando las halla, trata de armonizar la disonancia cognitiva. De hecho la lectura estética o lúdica se caracteriza por ser una lectura plural, esto es, por hallar alternativas interpretativas diferentes, e incluso contrapuestas. Los procesos psicológicos de justificación, retrospección, discrepancia, etc., son variaciones dentro de este proceso general de construcción de sentido (*sensemaking*), que en el fondo siempre trata de armonizar o reducir las “sorpresas”, por ejemplo relacionando las interpretaciones nuevas con el conocimiento retrospectivo o anterior, es decir, cuando se relacionan aquellas con anticipaciones o predicciones.

El *pensamiento divergente*, las nuevas conexiones, en suma, las interpretaciones alternativas solo se activan cuando se ponen

en función las estrategias propias del lector experto de releer y repensar el texto, de “despiezarlo”, de de-construirlo. Por ejemplo, la conjetura de eliminar algunos elementos del texto (v.gr. las ratas, el alcalde...) nos lleva justamente a otro sentido totalmente contrapuesto del texto. Las comparaciones explícitas e implícitas suponen plantear el *intertexto* y el *interdiscurso* del texto, esto es, todas las otras versiones textuales y multimediales a que el lector haya tenido acceso, y que se han depositado en él a modo de lecturas acuñadas, inmovilizadas. *Des-inmovilizar* todo este arsenal de datos e interpretaciones supone ejercer de “abogado del diablo”, desconfiar, hurgar, explorar hasta que afloran todas las disonancias cognitivas surgidas de la lectura del texto en cuestión.

2. La red de universidades lectoras como modelo de red temática para promover el lector experto

El lector experto es, en efecto, un lector “desconfiado”, exigente, que no se conforme con el sentido literal, las lecturas canónicas o consagradas de un texto, los estereotipos, en suma.

La Red Internacional de Universidades Lectoras (RIUL) nació en 2007 en España como una plataforma para promocionar la lectura y la escritura en la Universidad, aplicando una visión transversal que no solo concernía a los temas de alfabetización académica sino que entendía que la lectura y la escritura son hechos que deben impregnar la vida y el curriculum educativo, universitario y no universitario, a todos los niveles. Y, muy en particular, desde una perspectiva integradora o de la cultura compleja (Morin), es decir, promoviendo una *literacidad crítica* capaz de conciliar humanidades y tecnologías, ciencias experimentales y ciencias sociales. A través de la revista de RIUL *Álabe*, hemos desarrollado esta tesis de diferente manera, invocando en especial la idea ilustrada de “La república de las letras”, como foro universal que integraba cultura y sociedad en un todo, con el único criterio del talento y sin discriminación alguna por motivos de raza, cultura etc.

Poner en valor, pues, estos distintos paradigmas de la lectura en las ciencias sociales, humanidades o el mundo de la ciencia y la tecnología, supone, pues, asumir los postulados de Bajtin en cuanto a la polifonía textual y el dialogismo: la cultura (pos)moderna exige del reconocimiento y contraste enriquecedor de muchas voces y puntos de vista. Y de visibilidad, no en vano una de las principales iniciativas de RIUL ha sido la trabajar en red para potenciar y conmemorar la lectura universitaria como seña de identidad de la comunidad universitaria.

Las nuevas condiciones culturales del siglo XXI nos obligan a repensar este concepto de lector experto, que en el contexto de la cibercultura no es exactamente el mismo que se presupone en el contexto de la cultura letrada clásica. Así, si aceptamos que el *surfing* es una modalidad de lectura habitual cuando se leen hipertextos o textos electrónicos, entonces esa lectura analítica o en profundidad que es capaz de hacer el lector experto, se sustituye por una lectura más *sinestésica* o acomodada a los nuevos alfabetismos: se lee más deprisa, pero también se leen o consultan varios soportes de la lectura a la vez, conforma al perfil



multitarea de los nuevos lectores. Lo más difícil, pues, no es promover un lector analógico o digital, en términos simples, sino un lector experto, polialfabetizado, “anfíbio”, capaz de conciliar las diversas culturas.

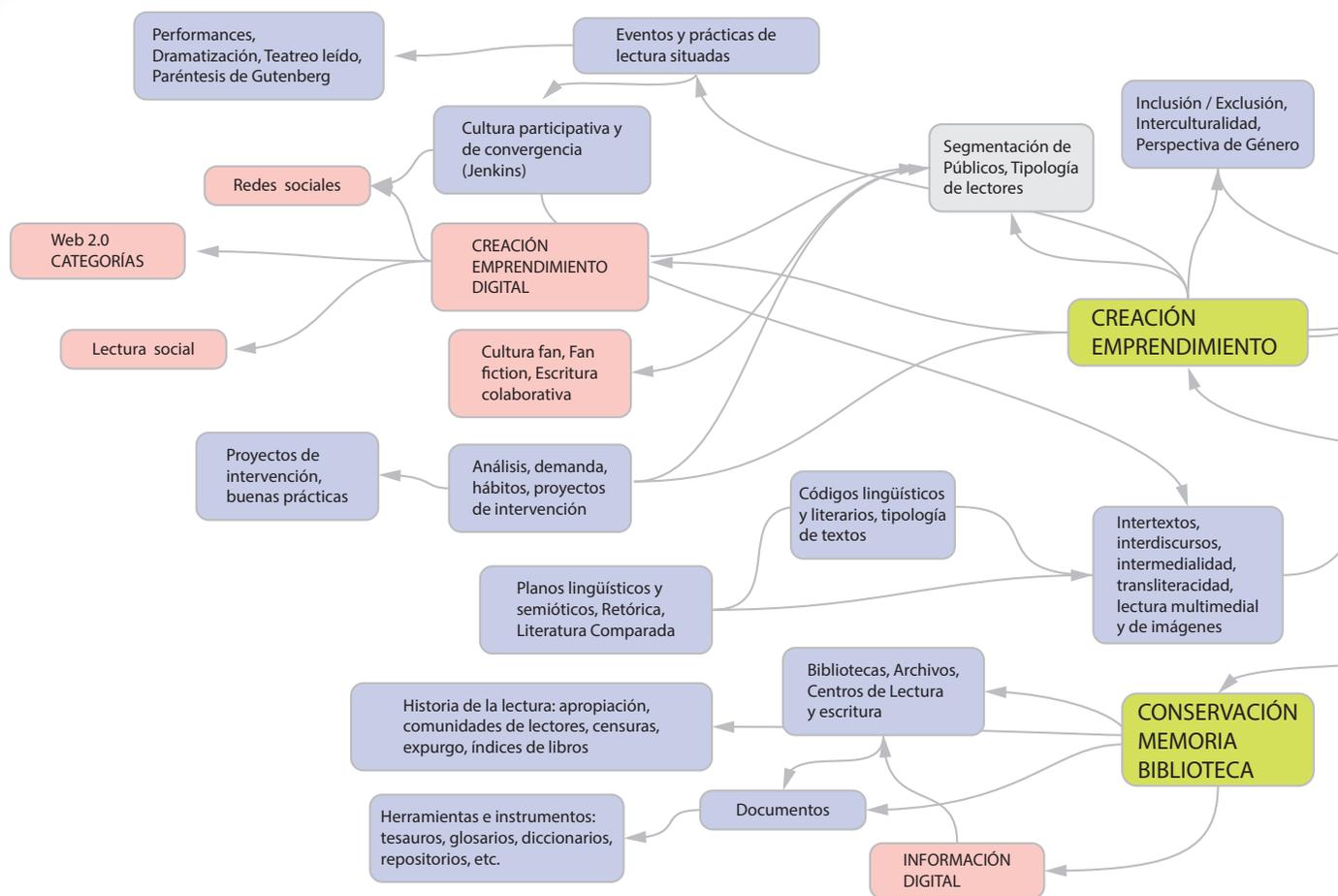
Ciertamente, la cultura mediática tiene tal peso que hoy sería difícil concebir una educación literaria al margen de lo que el lector consume en cine o televisión, y, por otra parte, la cibercultura impregna o “sobrevuela” todos esos dominios, hasta el punto de que hablamos de literacidad electrónica y de creación en Internet o de librerías y bibliotecas digitales, e incluso ya de “edición en la nube”. Roger Chartier es quien nos ofrece una descripción de conjunto, que sintetizaremos de forma muy breve, y que se resume en dos expresiones (Cordón 2012): desmaterialización del libro en cuanto a continente, y volatibilidad del libro en cuanto a contenido, de modo que en esa ósmosis entre lo que Chartier llama la textualidad del libro y la materialidad del texto se han generado diversas rupturas. Por eso urge hacer un “catálogo de las nuevas prácticas de lectura y escritura”, que es lo que hemos pretendido precisamente por medio del **Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura**.

Las nuevas condiciones culturales del siglo XXI nos obligan a repensar este concepto de lector experto, que en el contexto de la cibercultura no es exactamente el mismo que se presupone en el contexto de la cultura letrada clásica.

3. El Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura como catálogo de nuevas prácticas y su cartografía conceptual

Cada uno de los conceptos tiene cuatro apartados distintos: *definición; análisis; implicaciones prácticas y términos relacionados*. Cuenta además con bibliografía especializada con la que se puede profundizar en el tema. Creemos pues que va a cubrir las necesidades tanto de investigadores como docentes que encontrarán aplicaciones reales relacionadas con los términos que están consultando, referencias a experiencias que se están trabajando en distintos sitios, desde la promoción oficial de la lectura a los fanfiction, se ha tratado de rastrear todo tipo de prácticas lectoras y escritoras, no solo las consideradas canónicas, con lo que respondemos al mundo de hoy y a lo que alumnos, docentes o cualquier persona inquieta puede descubrir a su alrededor. Su “cartografía conceptual” subyacente puede describirse así:

Todo ello nos construye un perfil de lector muy distinto del lector de novelas o periódicos del siglo XIX: ahora, el canon de lecturas está muy cuestionado (incluso los llamados clásicos), el soporte se desmaterializa y “achica” cada vez más (hasta llegar a los ebooks o tabletas), y los contenidos son volátiles, acordes a la segmentación de públicos, agudizada por el peso creciente del mercado en la orientación y el consumo de los lectores. El lector ingenuo es un lector manipulable, dócil, frente al lector experto, que es un lector con criterio y con capacidad de usar diferentes lenguajes y soportes.



BIBLIOGRAFÍA

ECO, U. (1987). *El extraño caso de la intención lectoris*, en Revista de Occidente, Feb, No. 69, pp. 5-28.

KALMAN, Judith (2005). *El origen social de la palabra propia. Lecturas sobre lecturas / 14* (conaculta). Consejo Nacional para la Cultura y las artes: México, pp. 9-34. 183. *sobre lecturas / 14* (conaculta). Consejo Nacional para la Cultura y las artes: México, pp. 9-34. 183.

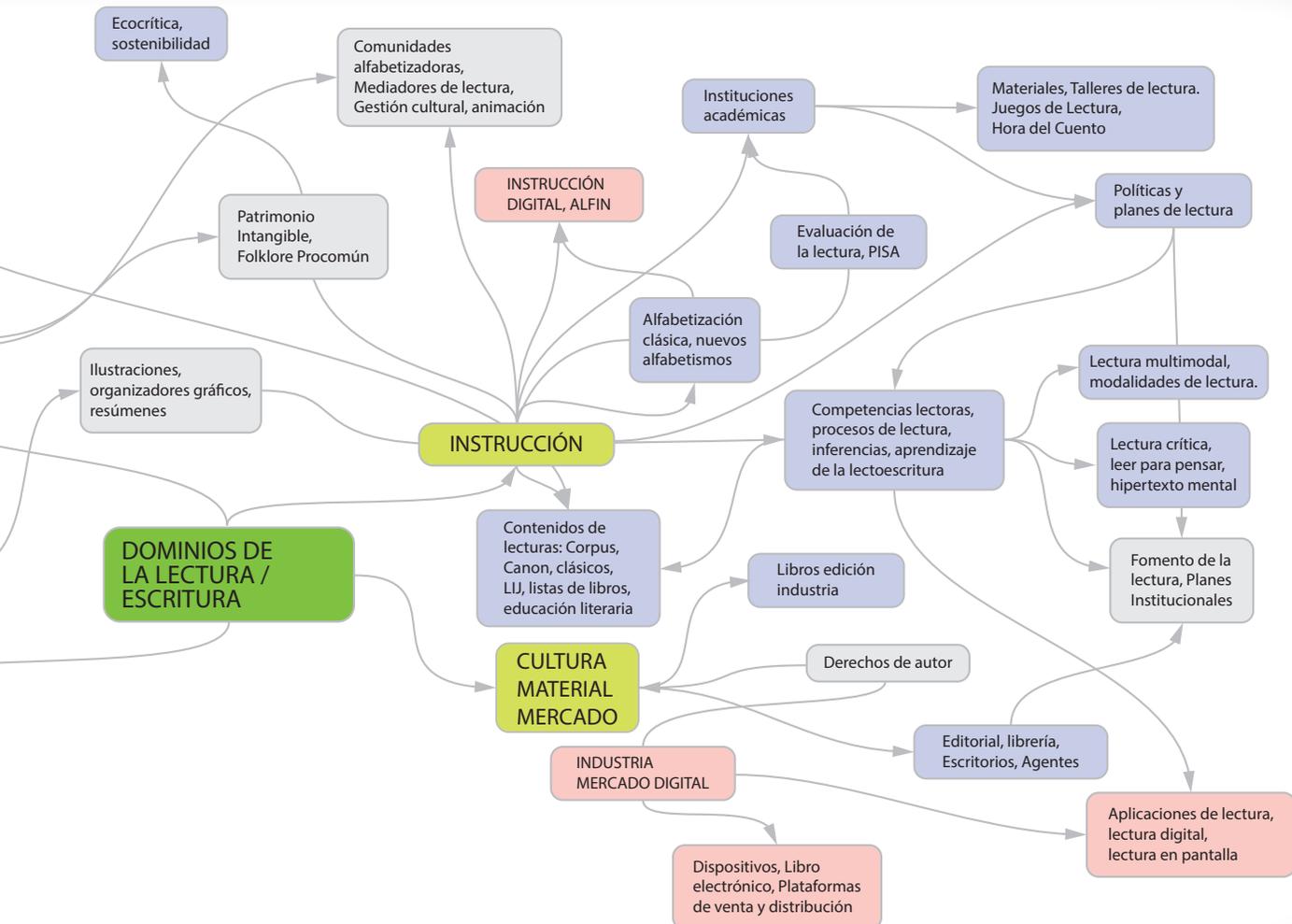
BRUNER, J. (2003). *Juego, pensamiento y lenguaje, Infancia: educar de 0 a 6 años*, pp. 4-10.

MENDOZA FILLOLA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha.

MIGNOLO, Walter D. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*, Barcelona, Crítica.

WEBGRAFÍA

www.universidadeslectoras.org





**Fernando
Vásquez
Rodríguez**

Profesional en Estudios Literarios y magister en Educación de la Universidad Javeriana. Escritor, investigador y docente universitario. Asesor pedagógico de instituciones públicas y privadas. Actual director de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

La lectura y la escritura en clave didáctica



En esta ocasión he decidido centrarme en los aspectos didácticos de la lectura y la escritura. Me ha parecido conveniente atender a ese interés constante de los maestros por conocer estrategias o modos de llevar al aula asuntos relacionados con estos dos procesos superiores del pensamiento. Desde luego, detrás de esta finalidad práctica hay una fundamentación conceptual y una investigación que dan soporte a estas ideas.

Lo que busco, entonces, es compartir con colegas de oficio algunas estrategias didácticas orientadas a enriquecer o innovar sus prácticas de enseñanza de la lectura o la escritura. Son propuestas semilla que bien pueden ampliarse en mi blog o en la bibliografía básica sugerida al final del texto.

Sobre la lectura

La lectura convoca no solo a nuestros ojos. Como actividad compleja que es, el leer demanda un esfuerzo de nuestra cognición y de todos nuestros sentidos. Leemos con nuestro entendimiento y nuestra sensibilidad, con nuestra memoria y nuestra imaginación. Este punto es de vital importancia para comprender cómo es el proceso y el ejercicio de leer y cómo, también, tenemos ciertos retos didácticos en esto de desarrollar algunas competencias lectoras en nuestros estudiantes.

Además, la lectura no es únicamente un problema o una responsabilidad del área de español. Todas las áreas están comprometidas con esto de aprender a leer. La geografía, que nos da las herramientas para leer el espacio; la historia, que nos hace hábiles en la lectura de vestigios; la biología, que nos hace legible el funcionamiento de la vida; las matemáticas, que nos provee de lentes para las cantidades y sus relaciones. Luego no se trata de descargar esa responsabilidad en aquellos maestros de lengua o lenguaje. Tampoco parece atinado reducirla a la educación inicial

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/7>

o básica. Por el contrario, la lectura es uno de esos transversales que, ojalá de manera explícita, debería permear todos los escenarios del currículo.

1. Retorne a las prácticas de lectura en voz alta; vuelva a “dar de leer”.

Además, la lectura no es únicamente un problema o una responsabilidad del área de español. Todas las áreas están comprometidas con esto de aprender a leer.

Tal vez por una confianza excesiva en eso que llamamos “lectura en la mente”, hemos ido dejando de lado el valor de la lectura entonada, de esa lectura ofrecida a otros como si fuera un manjar o un conjuro secreto. De allí por qué sea

tan necesario que los educadores retornemos a “la lectura en voz alta” y aprendamos a seleccionar cuáles son esos textos que debemos preparar para ofrecerlos luego como alimento exquisito a nuestros alumnos.

También es recomendable, al inicio de las clases, disponer de unos minutos para ofrecer pequeñas degustaciones de lectura a nuestros estudiantes. Estos pequeños textos, muy aforísticos, narrativos o poéticos, deben ser seleccionados con agudeza y buen tacto para lograr incitar a la reflexión, irritar las apatías o deleitar con el mero placer de oír la buena escritura.

2. Muestre diversas maneras de leer.

Otro recurso didáctico es el mostrar a nuestros estudiantes cómo un mismo texto puede ser leído de diversas maneras; bien sea leyendo estructuras, indicios o símbolos. Lo importante acá es dar a conocer diversas vías de acceso a un determinado documento y, al mismo tiempo, enseñar qué modo de lectura es el más indicado para determinada tipología textual.

Tal diversidad de enfoques de lectura ayuda a superar en los estudiantes la

idea escolar de la lectura como “acierto” o como una tarea para hallar la respuesta “correcta” o “exacta”.

3. Invite a leer poesía para formar en la sensibilidad.

Este punto es clave para vincular la lectura con la educación de las pasiones y los sentimientos. Pero no como una actividad memorística con fines recitativos; más bien se trata de convertir el texto poético en dispositivo para “compartir experiencias” sobre tópicos sensibles a nuestros jóvenes. En la poesía hay una cantera de motivos afines con las angustias, las preguntas, los anhelos de los que empiezan a descubrirse y, lo que es más importante, a necesitar de un “otro”.

4. Incorpore los aportes de la lectura semiótica.

Por supuesto, y más en nuestra época, no solo se leen textos escritos. También pueden leerse imágenes, espacios, cuerpos, objetos y prácticas sociales... En este sentido, otro contacto estratégico con la lectura puede provenir desde el cine, el teatro, la música o los medios de información. La lectura de la vida cotidiana, en toda su riqueza y complejidad, es otra vía para llegar al gusto por leer.

5. Invite a escribir para que se acabe de leer.

El maestro Estanislao Zuleta nos enseñó que se acaba de leer cuando se empieza a escribir. Por lo mismo, es fundamental invitar y persuadir a nuestros estudiantes a que consignen por escrito sus opiniones sobre determinadas lecturas. Esta actividad empieza en la glosa a postilla al texto leído, avanza en el resumen y puede consolidarse en la reseña crítica.

El uso de los comentarios y contrapuntos parece ser una buena estrategia para dar cuenta del efecto de una lectura, además de ir cualificando los procesos escriturales.

Por supuesto, y más en nuestra época, no solo se leen textos escritos. También pueden leerse imágenes, espacios, cuerpos, objetos y prácticas sociales...



6. Invite a conversar sobre la lectura espontánea.

Dedique con alguna frecuencia espacios en el aula para que los estudiantes dialoguen sobre las lecturas que ellos, espontáneamente, vienen haciendo. Estas conversaciones son más del orden de la tertulia que del examen.

No olvide que estas lecturas forman parte del currículo oculto del estudiante; reflejan sus gustos y preocupaciones. No las vuelva objeto de calificación. Únase a tales tertulias pero sin enjuiciar o descalificar lo que escuche.

7. Fomente la práctica de la relectura.

Más que la cantidad de obras leídas o el número de libros “consumidos” en determinado período escolar, es bueno volver sobre ciertas obras para explorar en asuntos pasados por alto, o para descubrir sentidos subterráneos en los textos.

La relectura contribuye a que el estudiante rumie el contenido, saboree capítulos saltados en la primera lectura, establezca relaciones, dimensione mejor lo que en un primer momento fue constreñido por el afán o el compromiso académico.

8. Anímese a leer con sus estudiantes obras clásicas.

Aunque pueda parecer un tanto optimista, el gusto por la lectura se logra poniendo en relación al estudiante con obras mag-

níficas, con textos que han perdurado a lo largo del tiempo porque, precisamente, tratan problemas y situaciones sustanciales a la condición humana: el dolor, la muerte, la enfermedad, el amor, el coraje, la esperanza... No claudique en este propósito ni sucumba a la moda de los best sellers, si es que en verdad tiene como horizonte formar lectores para toda la vida.

9. Promueva actividades y planes personales de lectura.

Además de los planes de lectura institucionales vale la pena promover en nuestros estudiantes el que construyan su propio plan lector. Tenga presente ese plan lector del alumno; pregunte regularmente por él. Trabaje en llave con la biblioteca de su institución para que ofrezca jornadas, talleres, cursos sobre temáticas sensibles a los intereses de los alumnos. Fomente dentro de su clase sesiones como “el verso memorable”, “lo leí en Internet”, “a la caza de citas...”

10. Elija lecturas afines con los problemas del alumno.

El gusto por la lectura puede nacer de encontrar aquella obra que nos ayude a entender un problema o una situación propia de determinada edad; o de alguien que nos puso en contacto con un libro hecho a nuestra medida existencial.

Los maestros necesitamos prestar mucha atención al momento vital de nuestros estudiantes para saber cuándo es conve-

niente recomendarles algún texto que funcione como tutor silencioso o un magnífico guía para sus dilemas existenciales.

Los maestros necesitamos prestar mucha atención al momento vital de nuestros estudiantes para saber cuándo es conveniente recomendarles algún texto que funcione como tutor silencioso o un magnífico guía para sus dilemas existenciales.

Sobre la escritura

La escritura, a diferencia de la oralidad, no se aprende naturalmente. La escritura es una tecnología y, de manera más específica, una tecnología de la mente. En esa medida, la escritura requiere un aprendizaje lento, progresivo, diferencial. En tanto es una tecnología requiere el conocimiento de “habilidades”, de algunas competencias, de ciertos “trucos” que le son propios. La escritura, entonces, se parece más a un trabajo artesanal, a un oficio complejo que rebasa la simple inspiración o la presunta facilidad natural.

He hablado de tecnología de la mente. ¿A qué me refiero? Cuando escribimos, cuando en verdad somos conscientes del valor formativo de la escritura, descubrimos la relación que tiene la escritura con el pensamiento. La escritura afecta nuestra cognición. Al aprender a escribir también inauguramos una frontera de nuestra mente; no es solo un problema de redacción, es ante todo, una reformulación o una reconstrucción de nuestra interioridad psíquica. Dada la importancia de este argumento, me gustaría reiterarlo: la escritura no es solo una actividad expresiva o comunicativa; es esencialmente, una forma de reorganizar nuestra cabeza, nuestras estructuras cognitivas.

1. *Anímese a explorar con sus estudiantes la escritura creativa.*

Antes de profundizar en las tipologías textuales o de solicitar escrituras de alta complejidad familiarice a los estudian-

tes con el ser mismo de las palabras y sus posibilidades. Comience por compartirles diversas estrategias de juegos de lenguaje en las que no solo se potencie su creatividad sino que los muchachos descubran la necesidad de ampliar su competencia léxica y familiarizarse con diversas sintaxis. Lipogramas, tautogramas, dobles... son ejemplos de estas estrategias.

2. *Determine con anterioridad y socialice con los estudiantes los criterios de evaluación de los escritos solicitados.*

Si hay un problema en la didáctica de la escritura es el de no explicitarles a los estudiantes los criterios con los cuales se van a calificar sus producciones. La mayoría de las veces se parte de sobrentendidos o suposiciones, o de meras recomendaciones genéricas que poco aclaran o delimitan la tarea. Lo mejor, entonces, es partir y compartir con los estudiantes rúbricas o rejillas para evaluar sus escritos. Estas rúbricas objetivan lo que es un ideal o intención formativa.

Las grillas o rejillas facilitan la calificación y son un contrato académico de lo que se espera como resultado de una tarea escritural. Las rejillas contribuyen a hacer visible las intenciones implícitas del docente y le advierten al estudiante lo esperado o de posible calificación.

3. *Indague en las técnicas y procesos de composición.*

Aunque la escuela no se proponga formar escritores artistas, vale la pena mostrarles a los estudiantes cómo han escrito los escritores expertos para, desde esa experiencia, descubrir las técnicas del oficio. A la escuela le hace falta “desgramaticalizar” la enseñanza de la escritura y verla más desde las poéticas (las formas de componer) y las retóricas (las formas de persuadir). Necesitamos enseñar las lógicas que subyacen a la composición escrita.

El hecho de llevar a la clase entrevistas o testimonios de escritores expertos en los

Dada la importancia de este argumento, me gustaría reiterarlo: la escritura no es solo una actividad expresiva o comunicativa; es esencialmente, una forma de reorganizar nuestra cabeza, nuestras estructuras cognitivas.



que cuentan el paso a paso para elaborar sus obras sirve de gran ayuda para romper el mito de la genialidad o la no menos nociva idea de escribir solo cuando se está inspirado.

4. Dé prioridad a los borradores, use el portafolio.

A pesar de la consabida práctica de pedir la “escritura en limpio”, lo cierto es que el escribir implica pasar por diversos borradores. Los borradores son como los alambiques necesarios para que la escritura se destile y logre su mejor calidad. Los borradores, comparados con el trabajo final, no son farrago ni aserrín inútil; son cavas para el añejamiento de la escritura. En consecuencia, es estratégico que los estudiantes aprendan a llevar portafolios de su escritura.

Los borradores, comparados con el trabajo final, no son farrago ni aserrín inútil; son cavas para el añejamiento de la escritura. En consecuencia, es estratégico que los estudiantes aprendan a llevar portafolios de su escritura.

5. Solicite que sus estudiantes, cuando presenten un escrito, dejen un pequeño espacio del mismo para que den cuenta de su proceso metacognitivo.

Una de las grandes diferencias entre los escritores expertos y los novatos es que los primeros pueden dar cuenta de su proceso de aprendizaje, regularlo y tomar decisiones sobre el tipo de tarea que llevan a cabo. La metacognición se refiere al conocimiento que el escritor tiene acerca de los propios procesos y productos que realiza. Estas operaciones cognitivas hay que propiciarlas para que emerjan los procesos de corrección y mejora de la propia escritura. La metacognición contribuye a que se tome conciencia explicativa del escribir. Es un proceso fundamental para sacar al estudiante del inmediatez de la tarea. Es una

forma de incorporar la autoevaluación al proceso de escribir. La metacognición, llevada a la escritura, es corrección interiorizada. De igual forma es un proceso mental que contribuye a la autorregulación de la escritura.

De allí que sea conveniente habitar a los estudiantes a, una vez redactado un escrito, dar cuenta en las márgenes de lo que hicieron. Si se tratara de un ensayo, las anotaciones podrían ser de este tenor: “aquí presento mi tesis”, “este es un argumento de autoridad”, “con este ejemplo busco ilustrar mi planteamiento”, “este es un conector de causa efecto”.

6. Pida con anterioridad los esbozos de los escritos que solicita, antes de recibir los trabajos finales de los estudiantes.

El esbozo es la prefiguración que antecede a la figuración; el esbozo ayuda a que la corrección del maestro se haga sobre los objetivos o los propósitos del escrito y no sobre hechos cumplidos. El esbozo ayuda, además, a que los estudiantes incorporen la etapa de planeación como parte de la composición escrita.

El esbozo es como una carta de navegación o un mapa guía para la escritura. Es, en verdad, una forma de enseñar la potencia de la preescritura.

7. Estimule el desarrollo del pensamiento argumentativo, especialmente a partir de la escritura de ensayos.

El ensayo contribuye de manera definitiva a que nuestros estudiantes pasen de ser consumidores de información a productores de conocimiento. Ayuda a que la propia voz entre en diálogo con las voces de la tradición. De igual modo favorece la entrada en una cultura de la negociación, del consenso y el disenso.

El ensayo habitúa al estudiante a dar razones de lo que cree o piensa. Es una tipología textual que facilita el trato con ideas propias y ajenas.

8. Fomente la producción de escritos entre una y dos páginas.

Lo propio de la educación media es desarrollar el análisis y la comprensión crítica de la información; no es solo acumular información o transcribir datos. Lo importante es que el estudiante se acostumbre a decir algo con fundamento, que sopesa y discrimine bien lo que va a escribir. Se trata, en últimas, de promover una escritura esencial y no ancilar.

Los escritos cortos obligan a la concreción, la síntesis, la rumia reflexiva. También ayudan a que el profesor lea y corrija en su totalidad la producción de sus estudiantes.

9. Anímese a trabajar con sus estudiantes la escritura de contrapunto con el fin de habituarlos a dialogar con los textos que leen y prepararlos para exponer su voz frente a opiniones de autoridad.

El contrapunto, que tiene su base en la música, pone a conversar dos textos: el texto base o cita inicial y el comentario o glosa que es la nota referida a esa cita. Esa nota derivada, esa nota imitación, puede hacerse poniendo en discusión una idea, contrastándola, ampliándola o analizando determinado aspecto. El contrapunto es un diálogo con el texto que vamos leyendo; es una especie de permanente movilidad de la escritura frente a la lectura.

El contrapunto es una estrategia para enfrentar la práctica del «copy paste». Permite enseñar qué es manejar la información «bajada» mecánicamente de Internet.

Aprender a hacer resúmenes es una de las primeras habilidades de la escritura investigativa. Resumir es un remedio contra la «opinión banal».

10. Enseñe a sus estudiantes las operaciones de pensamiento esenciales para aprender a hacer resúmenes.

La escritura de resúmenes no es solo útil para dar cuenta de la lectura de textos, sino que es una herramienta de primer orden para aprender a discriminar información de diversa índole. Más allá de una escritura «pequeña», el resumir comporta una serie de operaciones de pensamiento que, siguiendo a Teun A. van Dijk, incluyen la selección, la eliminación, la reconstrucción y la abstracción.

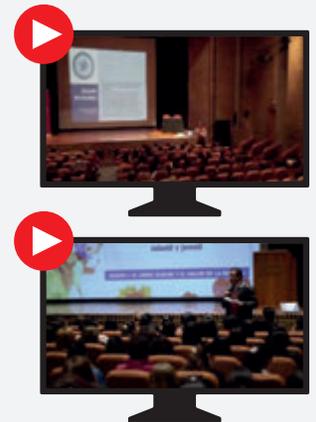
Aprender a hacer resúmenes es una de las primeras habilidades de la escritura investigativa. Resumir es un remedio contra la «opinión banal».

BIBLIOGRAFÍA

- CASSANY, Daniel: *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.
 Daniel Cassany: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1989.
 VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *Educación con maestría*, Unisalle, Bogotá, 2007.
 VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *El quehacer docente*, Unisalle, Bogotá, 2013.
 VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *Escritores en su tinta. Consejos y técnicas de los escritores expertos*, Kimpres, Bogotá, 2008.
 VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*, Kimpres, Bogotá, 2006.
 VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando: *Pregúntele al ensayista*, Kimpres, Bogotá, 2004.
 LARROSA, Jorge: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
 SERAFINI, María Teresa: *Cómo se escribe*, Paidós, Barcelona, 1994.
 PETIT, Michèle: *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, Océano, México, 2009.
 BARTHES, Roland: *El placer del texto*, Siglo XXI, México, 1980.
 KOHAN, Silvia Adela: *Disfrutar de la lectura*, Plaza & Janés, Barcelona, 1999.
 ONG, Walter: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE, Bogotá, 1996.

🌐 www.fernandovaszquezrodriguez.wordpress.com

VIDEOS: Formas concretas de trabajar la literatura en el aula. Segundo curso de Literatura infantil y juvenil de Alfaguara



👉 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/7>





Adriana del Socorro Hernández

Magíster en lingüística y español de la Universidad del Valle, docente de lengua castellana en educación media, I. E. Técnico Industrial, Comuna 17 (Cali, Colombia). "Maestra ilustre", Premio Compartir 2014

Una **didáctica incluyente** para la participación **activa** en la **cultura escrita**



El siguiente artículo presenta el contexto global y local de una propuesta didáctica en lectura y escritura desarrollada con estudiantes de educación media técnica del sector oficial. El eje de la propuesta está centrado en la investigación en el aula como una herramienta de transformación que estimula la innovación, el desarrollo de competencias básicas en lectura y escritura, la creatividad y la educación incluyente para la participación activa en la cultura escrita.

Contexto global y local de lectura y la escritura en Colombia

Disponible en PDF



La adquisición de la lengua para los niños pequeños y el aprendizaje de la lectura y la escritura para los escolares forman parte del proceso de conocimiento del lenguaje que, como sostiene Goldberg (1995), es un proceso de conocimiento. El conocimiento no es un proceso unitario, porque hay una variedad de conocimientos: factual o per-

ceptivo, habilidades motoras o sentimientos, etc., pero el conocimiento del lenguaje no es uno más en la anterior clasificación. Con su adquisición, los niños comienzan a tener acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso por medio del cual la experiencia se puede convertir en conocimiento. La relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción entre la adquisición y el uso de la lengua en la construcción del conocimiento a través de hablar y de pensar.

En el siglo XXI, ser competente en la comprensión y la producción de diversos tipos de

textos se ha convertido en un requisito fundamental para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación, ejercer la ciudadanía y continuar su proceso formativo durante toda la vida. Sin embargo, las estadísticas que arrojan las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (prueba Saber 11°) e internacional (prueba Pisa) siguen evidenciando que la mayoría de los estudiantes, al finalizar la educación media, no alcanzan los niveles mínimos de competencia requeridos por todos los ciudadanos en la actualidad.

Además, según el informe del Dane (2012), el 59% de los colombianos no lee libros y el promedio entre los lectores habituales es de 1.6 libros leídos por habitante al año, cuando el promedio internacional es de 10 a 12 libros. Aunque muchos no consideran relevante este dato, las estadísticas mundiales sobre hábitos de lectura por habitante muestran de manera irrefutable que las sociedades más lectoras son, a su vez, más desarrolladas, más democráticas y menos violentas. No obstante, los colombianos leen poco por múltiples razones culturales, familiares, sociales, personales, etc.; pero además, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también está transformando la lectura convencional e introduciendo nuevas prácticas alfabéticas a través de la Web.

Aunque muchos no consideran relevante este dato, las estadísticas mundiales sobre hábitos de lectura por habitante muestran de manera irrefutable que las sociedades más lectoras son, a su vez, más desarrolladas, más democráticas y menos violentas.

Desde este contexto situacional, la lectura y la escritura se han convertido en un reto social que involucra al Estado y, en general, a todos los entes sociales, especialmente la familia y la escuela. Por esta razón, desde los años 90, se cuenta con un marco legal conformado por declaraciones, políticas, planes y programas promovidos desde las Naciones Unidas, la UNESCO, la CEPAL y la OEI. En

Colombia muchas de estas políticas se han implementado desde el Ministerio de Educación y de Cultura, sin que hasta la fecha los resultados en las pruebas estandarizadas demuestren cambios significativos en el corto y mediano plazo.

Pero si la realidad nacional es desalentadora, lo que ocurre al interior de la escuela es un reflejo de la misma. Sobre todo, cuando flagelos sociales como la pobreza, la drogadicción, la descomposición familiar y la violencia, obstaculizan el libre desarrollo de los procesos de formación escolar de nuestros niños, niñas y jóvenes, especialmente en la educación pública; en donde además, también se carece de recursos didácticos y equipos interdisciplinarios que apoyen la labor del docente.

Sin embargo, aunque la escuela no puede transformar nuestra difícil realidad social, los maestros en el aula sí podemos incidir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, mediante la búsqueda de nuevas didácticas.

Sin embargo, aunque la escuela no puede transformar nuestra difícil realidad social, los maestros en el aula sí podemos incidir en el mejoramiento de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, mediante la búsqueda de nuevas didácticas. No por la presión externa que exige mejores resultados en las pruebas estandarizadas, sino por el compromiso con cada ser humano: niños, niñas y jóvenes, que sin importar su condición social, merecen la mejor educación que podamos brindarle para contribuir con la consolidación de su proyecto de vida personal y la equidad social que tanto necesita Colombia.

La investigación en el aula como herramienta de transformación

Cuando se debate sobre la educación, la mayoría de las personas que no han vivido la experiencia de estar día a día en un aula de



clase, creen que se trata de un proceso homogéneo, con estudiantes ideales que están allí motivados por el deseo de aprender. Pero en la realidad sucede todo lo contrario, porque la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación escolarizada son procesos muy complejos, llenos de variables y de educandos “de carne y hueso” que no sienten la necesidad, ni el deseo innato de leer y escribir. Frente a esta encrucijada, muchos maestros recurren a diferentes estrategias, pero en mi caso particular, he optado por la investigación en el aula como una herramienta metodológica para formular preguntas, indagar, observar, tomar distancia, contrastar la teoría con la práctica, innovar estrategias, evaluar procesos y re-orientarlos continuamente.

Desde esta perspectiva, la propuesta que a continuación describo me ha permitido formular y tratar de resolver algunos interrogantes fundamentales para poder comprender la realidad de mi aula, y a su vez, poco a poco introducir transformaciones progresivas. Por ejemplo, inicialmente me propuse identificar las causas del porqué los estudiantes que inician la educación media sienten tanta apatía hacia la lectura y la escritura. Del mismo modo, traté de encontrar las estrategias pedagógicas para lograr que los estudiantes empezaran a encontrarle sentido personal al acto de leer y escribir y, al mismo tiempo,

avanzaran hacia un nivel de mayor dominio de los mismos.

En este contexto, la investigación en el aula me ha permitido identificar reiteradamente que el contacto inicial de muchos estudiantes con el lenguaje escrito fue algo traumático en el grado primero, y en los siguientes grados algo impuesto. Por lo tanto, todo el proceso lector vivenciado solo desde esta óptica crea falta de sentido, diversos niveles de rechazo y bajos desempeños en el 89% de los casos estudiados. A partir de este dato, logré comprender cualitativa y cuantitativamente la magnitud del problema, y por ende llegué a tomar la decisión de no continuar imponiendo a los estudiantes la tarea de leer y escribir, solo por cumplir con una demanda escolar, que en la mayoría de las ocasiones no tiene sentido para sí mismos.

En este contexto, la investigación en el aula me ha permitido identificar reiteradamente que el contacto inicial de muchos estudiantes con el lenguaje escrito fue algo traumático en el grado primero, y en los siguientes grados algo impuesto.

La propuesta didáctica “Dejando huellas”

El proceso investigativo también me ha llevado a buscar, en las teorías pedagógicas y del lenguaje, los fundamentos conceptuales para trazar nuevas rutas didácticas que respondan a las necesidades y el contexto global y local de mi aula de clase. De esta manera he diseñado estrategias que posibilitan el acercamiento de los estudiantes a una lectura y escritura vivencial, cuyo fundamento es el desarrollo integral del Ser, el Saber y el Hacer lingüístico.

Dejar una huella es imprimir una señal profunda y duradera, un vestigio que no se borra, y esta propuesta se ha convertido en una manera de lograr que la lectura y la escritura se queden en la memoria y en el corazón de todos los estudiantes. Pero para lograr “dejar huellas” se requieren situaciones de aprendizaje altamente significativas y desafiantes, por ello el eje de esta estrategia didáctica es el reto que incita a los estudiantes a leer y escribir textos que estimulan y desafían su creatividad, originalidad, expresividad y dominio de los diversos niveles de la lengua. Por esta razón, **se leen textos complejos y variados** que cumplen diversos propósitos: primero, para identificarse o distanciarse de “otros” (personajes, tiempos y espacios, puntos de vista, formas de sentir y expresar); segundo, para apreciar la estética de una obra y analizar su estructura y, finalmente, para encontrar un modelo de escritura que permita expresar el pensar, sentir y vivir personal de cada estudiante, es decir su mundo interior.

Pero para lograr “dejar huellas” se requieren situaciones de aprendizaje altamente significativas y desafiantes, por ello el eje de esta estrategia didáctica es el reto que incita a los estudiantes a leer y escribir textos que estimulan y desafían su creatividad, originalidad, expresividad y dominio de los diversos niveles de la lengua.

Desde esta visión, el reto no es solo leer, sino también escribir, editar y publicar libros completos. El proceso que seguimos para lograr nuestras metas en la producción se inicia con la lectura de obras de **autores clásicos y juveniles**, continúa con la indagación temática (por medio de fuentes escritas y orales), sigue con la planeación, la textualización y la revisión conjunta (Castelló, 2002); concluye con la edición y la publicación de diversos tipos de texto: reseñas, ensayos, poemas y novelas juveniles. Finalmente, todo el proceso termina con la promoción de la lectura de **todas las obras creadas (impresas y digitales)**, entre pares y entre todos los miembros de la comunidad educativa, en medio de jornadas lectoras en la biblioteca escolar. Además, también, promocionamos las obras publicadas entre otras instituciones educativas que nos visitan en forma presencial o virtual a través de las redes sociales, los blogs, las wikis o las plataformas tecnológicas.

Aunque la propuesta es integral, el trabajo que ha tenido mayor impacto ha sido la **publicación de la novela juvenil**. Gracias a este proyecto, el 90% de los estudiantes ha logrado conectarse consigo mismos, despertar sus héroes literarios y exteriorizar su mundo interior por medio de los personajes creados; han logrado poner en práctica sus avances personales en los diversos niveles de dominio de la lengua (en pruebas estandarizadas se ha avanzado al nivel superior); pero sobretodo, han podido sentirse orgullosos de haber dado a luz algo significativo e inolvidable para sí mismos y para toda la comunidad educativa: **sus primeros libros publicados**, huellas imborrables dejadas en sus corazones, por medio de la lectura y la escritura escolar.

Por otra parte, con esta propuesta también he logrado que el proceso de escritura en el aula se experimente desde una perspectiva incluyente, en donde nadie se siente fuera de lugar o descartado por no tener habilidades previas para escribir, sino que, al contrario, todos se sienten convocados porque, como seres humanos, tienen pensamientos, sentimientos y experiencias riquísimas para expresar y compartir con los demás por medio del lenguaje

Por otra parte, con esta propuesta también he logrado que el proceso de escritura en el aula se experimente desde una perspectiva incluyente, en donde nadie se siente fuera de lugar o descartado por no tener habilidades previas para escribir, sino que, al contrario, todos se sienten convocados.

escrito. Esta invitación para ingresar a la cultura escrita respeta el ritmo de aprendizaje de cada educando, porque las producciones no se valoran por la perfección lingüística, sino por el avance individual que cada uno alcanza durante el proceso. De esta manera, la evaluación estimula el mejoramiento continuo de los textos (incluso después de finalizar el año escolar), y sobre todo ayuda a tomar conciencia de la necesidad de la reescritura continua por parte de los estudiantes

poco experimentados, pues aun Gabriel García Márquez después de publicar sus obras encontraba aspectos que mejorar en ellas.

Finalmente, la propuesta se ha convertido en una nueva estrategia para ocupar el tiempo extracurricular, puesto que la lectura y la escritura implican procesos cognitivos de alta complejidad que traspasan las horas de la clase. Es así como los estudiantes, cuando se sienten atrapados por una buena historia, no quieren parar hasta finalizarla. Lo mismo sucede cuando están usando la narración para crear su novela, la historia que quieren contar los atrapa a tal punto, que muchos incluso ocupan todo su tiempo libre en el proyecto, dejando que la musa de la inspiración fluya sin límites. De esta manera nuestros jóvenes escritores están tan ocupados, que incluso muchos se han distanciado de otros distractores sociales negativos, para dedicarse a una tarea tan emotiva y creativa como es la lectura y la escritura con sentido personal.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España. Graó.

CASTELLÓ, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Revista Signos 35 (149-162). Valparaíso, Chile.

DANE (2012). Hábitos de lectura, consumo de libros y asistencia a bibliotecas. Bogotá, Colombia.

ICFES (2010). *Colombia en Pisa 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá, Colombia.

LERNER (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de cultura económica.

MEN (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá, Colombia. Imprenta Nacional.

MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá, Colombia.

MEN (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia.



Didácticas innovadoras: hacia una formación infantil integral



Y FERIA DE MATERIALES
DIDÁCTICOS

FECHA:

Septiembre 25
y 26 de 2014

LUGAR:

Campus del Puente del Común

INFORMES E INSCRIPCIONES:

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PBX: (1) 861 5555 Exts.: 22104

Celular: 310 290 9603



Universidad de
La Sabana

<http://congresopedagogiainfancia.unisabana.edu.co>

PATROCINAN:



ASOCIACION NACIONAL DE PREESCOLAR
Y EDUCACION INICIAL



MAGISTERIO
REVISTA



- Bricks 4 kidz
- Colegio Abraham Maslow
- Curiosity Kids



Carlos Sánchez Lozano

Lingüista y literato. Trabajó en la industria del texto escolar durante dos décadas y fue editor de libros de literatura infantil entre 2009 y 2010. Ha sido consultor de Cerlalc-Unesco en temas de formación de actores del ámbito del libro. Actualmente es docente universitario. Coautor con Deyanira Alfonso de *Comprensión textual. Primera infancia y Educación Básica Primaria* (2010). El PNLE del Ministerio de Educación, en la colección Río de Letras, publicó en abril de 2014 su cartilla *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Se puede descargar en: <http://slidesha.re/1iillLu>. Correo electrónico: cslozano@gmail.com Twitter: [@cslozano1](https://twitter.com/cslozano1).

De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros



“El mundo, según Mallarmé, existe para un libro; según Bloy, somos versículos o palabras o letras de un libro mágico, y ese libro incesante es la única cosa que hay en el mundo: es, mejor dicho, el mundo”.

Jorge Luis Borges. *Del culto de los libros*. En: *Otras inquisiciones* (1952)

Ruta 1. De la mano de otro

La experiencia con los libros y la lectura siempre supone la existencia previa de un mediador: padre, bibliotecario, promotor de lectura, docente, compañero más avanzado. Este mediador cumple el requisito de ser un lector experto ¹, que tiene en alta valoración los libros y la lectura, y en cuya relación interviene tanto un elemento de culto, como de representación asertiva del capital simbólico que aporta estar incluido en la cultura escrita. El mediador valora que otros menos expertos (los lectores novatos) accedan a estos bienes culturales.

Desde que la lectura se considera un derecho de ciudadanía, y no exclusivamente un placer subjetivo propio de élites letradas, en las políticas públicas de cultura y educación se considera esencial que existan programas que consoliden a los ciudadanos como lectores, y desde luego como escritores, pues el dominio de la lectura y la escritura constituyen uno de los requisitos claves para el ejercicio de la participación ciudadana, la construcción de la identidad individual y la adquisición de nuevos conocimientos.

Disponible en PDF



¹ La denominación de **lectores expertos y lectores novatos** se encuentra documentada, entre otros autores, en ROSENBLATT L. (1994). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. En: *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto*. Vol. 1. Buenos Aires: *Lectura y Vida*; COLOMER T. y CAMPS A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC (en especial, el capítulo *La enseñanza de la comprensión lectora*); PIPKIN EMBON M. y REYNOSO M (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte (en particular, el capítulo *Pensamiento inferencial en la lectura y la escritura*).

En consecuencia, institucionalmente es necesario programar el acercamiento de todas las personas a los libros y a la lectura, y en ello, como se dijo antes, es fundamental contar con la presencia sistemática de mediadores. Este mediador cumple un papel cultural relevante, pues tiene la función de ser un lector autónomo y crítico, capaz de ayudar a entrar a otros (que son lectores heterónomos o “no lectores habituales”) en el mundo de la cultura escrita.

Nadie, pues, se construye como lector autónomo sin ser antes lector heterónimo, es decir, con dependencia de otro **2**. Ser lector heterónimo no es malo, ni está asociado a una incapacidad particular de ser ilustrado —en sentido kantiano— y desde nuestra perspectiva es “deseable” ser discípulo de alguien antes de llegar a la autonomía **3**. En ello se parte de un supuesto vyotskiano **4**: los menos expertos requieren avanzar en zonas de desarrollo próximo del aprendizaje con la ayuda de otros: los niños de la mano de los adultos, los adolescentes poco lectores de amigos o profesores que los “empujan” a ingresar en el banquete de la cultura escrita, y, en general, los lectores heterónomos de la ayuda de mediadores más expertos.

La Cultura instaure modos —que ya veremos más adelante— para que las personas, con la ayuda de otros, cambien su condición inicial de distancia con los libros y la lectura, y pueden pasar de la condición de “decodificados” a “lectores plenos” **5**.

Ruta 2. Los itinerarios de lectura

¿Cómo llegan los lectores a los libros? Evidentemente no hay una ruta exclusiva, pero sí está claro que si se hace de la mano con un mediador experto, el horizonte de lectura se podría ampliar y la experiencia lectora enriquecerse. En tal sentido juega un papel fundamental el primer libro que se lee significativamente (no el “obligado” en el colegio o en la casa o porque alguna autoridad dijo que era “importantísimo”) de manera autónoma y que invita a construir el hábito lector y a soñar en la expectativa de encuentro con otros libros, que se supone constituirán un hallazgo inédito. Estos son los “libros iniciáticos” que introducen una nueva experiencia innovadora en la vida y que son inolvidables. ¿O acaso alguien olvida el primer libro que significativamente lo transformó? **6**

Un compromiso severamente problemático para un mediador es aconsejar ese primer libro iniciático al lector inexperto, porque en toda relación interpersonal se ponen en escena diversos imaginarios de empatía, ascendencia y confianza en el otro. Hay que reconocer que a veces se da en el clavo y a veces no. Sería imposible prever todos los escenarios y plantear alternativas para cada caso. A veces el mediador se guía por pistas que da el primer lector (nivel de alfabetización, familia-

2 Se dirá que ha habido lectores (como el filósofo Estanislao Zuleta, por ejemplo) que solos, de manera autodidacta, construyeron su perfil lector, pero se olvida que incluso en estos casos los libros que leyeron fueron sus auténticos maestros o mediadores indirectos.

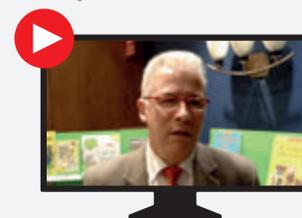
3 El Nobel de literatura Gabriel García Márquez ha contado cómo su formación de lector, en la adolescencia, estuvo notablemente influida por la guía de su maestro Carlos Julio Calderón, quien lo introdujo en la poesía clásica española y en el piedracielismo colombiano. Cfs. GARCÍA MÁRQUEZ. G. (2002). *Vivir para contarla*. Bogotá: Norma, p. 233.

4 El psicólogo Lev Vygotski (Rusia, 1896-1934) es uno de los referentes más importantes para comprender la importancia de crear entornos colaborativos de aprendizaje, que en el caso de la cultura escrita, tienen su asidero y espacio ideal de trabajo sobre todo en el aula de clase y en la biblioteca escolar.

5 Las categorías son de Emilia Ferreiro. Cfs. FERREIRO E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE, p. 17.

6 Es como el primer beso o el primer viaje solo a un lugar desconocido. La memoria a largo plazo los fija.

VIDEO: Las cuatro rutas para generar buenos lectores.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/9>

ridad con los libros, preocupaciones temáticas). Estos lectores, incluso, pueden tener ya preferencias establecidas o preocupaciones de lectura explícitas:

- “Me gusta la Biblia”.
- “Me parece súper *Juventud en éxtasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez”.
- “¿Tiene algo para leerle a mi hijo que cumplió cinco años?”

¿Cómo reaccionar de manera atinada? ¿Jalónar a ese potencial lector hacia otro tipo de libros? ¿Insistir en los mismos gustos lectores? ¿Declararse impedido? Al menos parece claro que se podría hacer todo, menos pasar por prejuicioso o severamente crítico de los gustos de esos lectores iniciales (a la crítica literaria, que es otro tipo de mediación, se le deja la áspera definición de si un libro es “bueno” o “malo”).

Es posible que un mediador sienta cierta prevención ante una persona que muestra orgullo de leer *La secreta química de los encuentros* o la última saga de libros eróticos que son *best seller*, pero se espera de todo mediador generosidad, espíritu de empatía y capacidad de descentración: “No te tienen que gustar los libros que leen los otros, pero tiene su mérito ser cuidadoso en tus opiniones”.

Una primera opción de acercamiento con el lector es realizar una adaptación del famoso “Test Proust” (ver Gráfica 1), que siempre da indicios de quién es la persona desconocida. Casillas como “Aquello que me gusta leer” o “Mi hobby preferido” dan pistas, sin duda alguna.

Otro modo como el mediador puede ayudar al lector a definir una estrategia sistemática de lectura es la constelación. La constelación, en palabras de la profesora Guadalupe Jover, no es otra cosa que un itinerario de lectura diseñado desde el punto de vista del observador, del lector. Como en el caso de las constelaciones trazadas caprichosamente por el ser

TEST PROUST	
El principal rasgo de mi carácter	
La cualidad que más admiro en un hombre	
La cualidad que más admiro en una mujer	
Lo que yo más aprecio de mis amigos	
Mi principal defecto	
Mi hobby preferido	
El sueño que quiero alcanzar	
El lugar o país que quiero conocer	
El color que prefiero	
La flor que amo	
Aquello que me gusta leer	
Mis héroes y heroínas en la ficción	
Mis héroes y heroínas en la realidad	
Lo que detesto sobre todas las cosas	
El cambio o reforma que yo apoyaría	
Cómo me gustaría morir	
Estado presente de mi espíritu	
Mi eslogan en la vida	
Nombre de quien respondió el Test _____	

Gráfica 1

humano entre las estrellas, decisivas para que seamos capaces de “leer el firmamento”, así también una “constelación literaria” establece vínculos caprichosos entre unas obras y otras que no están en la historia de la literatura sino en la mente de los lectores **7**.

Estas constelaciones tienen la virtud de ayudar a establecer un itinerario de lectura, que a veces puede parecer arbitrario, pero como subraya Jover, le “da protagonismo a los lectores a quienes va dirigido”. Los lectores expertos suelen subvalorar los “accidentes” de los lectores inexpertos y en las respuestas verbales a veces se plasma una tendencia a adquirir una conducta censora: “¡No lea eso, que es una miseria”, pero lo que para uno podría ser una miseria, para otro podría ser un descubrimiento inigualable.

Una constelación, igualmente, puede observar las competencias lectoras, la edad de los lectores y acompañar un programa escolar previamente establecido por ciclos de grado.

También las constelaciones pueden buscar intencionadamente que los lectores pasen de

Estas constelaciones tienen la virtud de ayudar a establecer un itinerario de lectura, que a veces puede parecer arbitrario, pero como subraya Jover, le “da protagonismo a los lectores a quienes va dirigido”.

7 La definición de “constelación” guía un muy interesante programa de lectura con bachilleres llamado “Frente a la adversidad”. Se puede consultar en: <http://bit.ly/1n7D8ay>

Las constelaciones pueden ser de cuatro tipos:

Temáticas	De autor	Por intereses	Ocasionales
Amor, religión, autoayuda, aprendizajes prácticos, libros de viajes, el conflicto armado en Colombia	De ciencia ficción: Ray Bradbury, H. G. Wells, Philip Dick, Isaac Asimov, Arthur C. Clarke	Mis padres son horribles; tengo un novio que es "raro"; los extraterrestres existen; tengo preocupaciones sobre el medio ambiente	Cumpleaños, día del grado de bachiller, ritos de paso

lecturas más fáciles a lecturas más complejas. Tras este supuesto subyace la idea de que, sobre todo los jóvenes en bachillerato, no tienen similares experiencias de lectura: algunos declaran abiertamente que "Odio leer" y otros se quedan anclados en un tipo de libros (las historietas, la literatura rosa o la narrativa de evasión), pero se resisten a introducirse en otros géneros más arriesgados, como los "clásicos" que podrían ayudarlos a construirse como lectores más expertos.

Ruta 3. Las acciones sociales instauradas en la Cultura

La Cultura institucionaliza saberes y acciones que socialmente son representativos y que pueden ser replicados si las experiencias han demostrado tener impacto y ser exitosas. En el caso de los libros, enseña formas de circulación por medio de la compra y el préstamo; en la lectura, modos de ejercerla a partir de programas de animación lectora (la hora del cuento, la tertulia literaria, las cajas viajeras, lectura con bebés, etc.⁸). Nos enfocaremos en esta sección en acciones de conocimiento y debate alrededor del libro que acercan a los lectores novatos y los introducen en el ecosistema del libro y se lo hacen familiar.

- Los recomendados por la crítica. La crítica de libros que se ejerce a través de los medios masivos de comunicación (prensa, Internet, televisión, radio) ofrece un notable apoyo el mediador (ver gráfica 2). Las reseñas lo actualizan, lo informan de las no-

vedades y lo invitan a leer libros diferentes a los que ya habitualmente conoce. Igualmente favorece al lector inicial que encuentra en la crítica referentes de calidad para progresivamente ir adquiriendo un gusto más elaborado y asumir un punto de vista propio —a partir de la confrontación con otras posturas— además de discutir sobre obras que actualmente está leyendo e invitarlo a establecer nuevas búsquedas.

- **El boca-oreja.** Tener un amigo —un parvero— lector es un regalo de la vida para muchas personas. Ese lector avisado que en medio de un café informa de un libro que lo deslumbró, o que envía un correo electrónico con un enlace que conduce a un autor

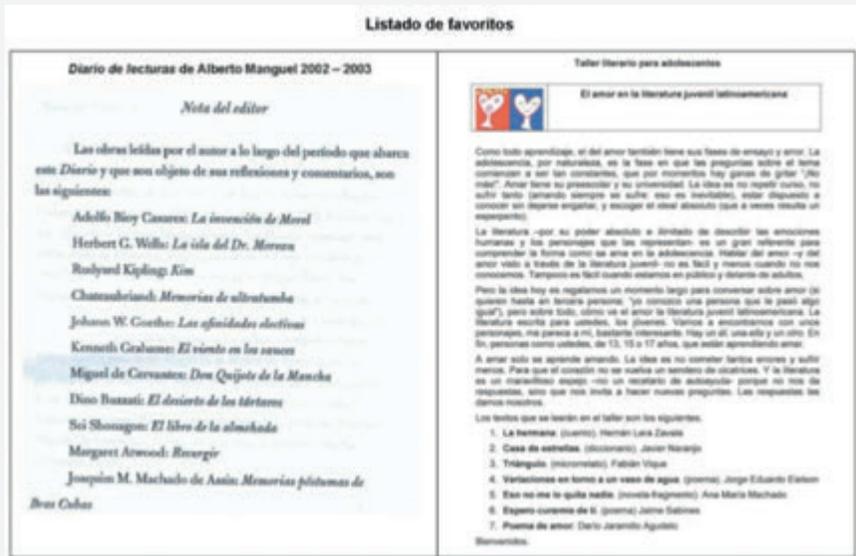


Gráfica 2

⁸ Dos libros recomendados para conocer diferentes formas de mediación y animación lectora son: ROBLEDO B. H. (2010). *El arte de la mediación*. Bogotá: Norma; y RODRÍGUEZ G. M. et al. (2009). *Ideas para formar lectores*. Medellín: Comfenalco Antioquia.

desconocido, o que incluso presta un libro que él ama, pero que considera esencial que su amigo lo lea.

- **El listado de favoritos.** El “Top ten” (en revistas para muchachos), “Mis favoritos” (en la barra de la pantalla del computador) “Me gusta” (en la red social Facebook) indican claras rutas de lectura que se acrecientan a medida que se participa con otros en la comunidad lectora y en el debate sobre los libros. Los lectores más expertos organizan rutas de lectura con intenciones explícitas (véase Gráfica 3) con vista a que otros las sigan.



Gráfica 3

- **Los intertextos.** El intertexto es definido como “la relación que se produce entre dos o más textos cuando dentro del texto original aparecen enunciados que han sido tomados de otros textos” [9]. La lectura de un libro, referenciado en un texto, llevar a otro que puede enriquecer la enciclopedia lectora. Es lo que llamamos “hipertexto”, que supone la existencia de una red semántica que une a diferentes obras relacionadas entre sí. Los intertextos más habituales son la cita y el epígrafe.
- **El plan lector.** Es la estrategia habitual mediante la cual los profesores en los colegios

organizan institucionalmente el acto lector mediante la selección de un listado de libros (ver Gráfico 4), que gradúan según edades, cursos, géneros, intereses temáticos o de formación en valores.

Colegio Simón Bolívar
Listado renglones de libros literarios e informativos
Plan Lector en primaria

	1o	2o	3o	4o	5o
PERIODO 1	Cuentos y poesía para niños	Cuentos de honor	Legendas y tradiciones colombianas	Cuentos de miedo o suspenso	Novela con protagonistas indígenas
PERIODO 2	Los ecosistemas en crisis	Aplicaciones de las matemáticas en la vida cotidiana	Relatos y hechos de la historia de Colombia	El cuerpo humano	El funcionamiento de las cosas
PERIODO 3	Poesía, trabalenguas y juegos de palabras	Juego dramático escolar	Cuentos de animales	Novela que toque el tema de la familia	Novela testimonial que toque el tema de la violencia
PERIODO 4	Sexualidad y reproducción	Fauna: especies colombianas	Como viven los niños de Colombia	Libro de experimentos científicos	Antología de biografías de personajes colombianos

Gráfica 4

- **Los lanzamientos de libros.** Inscribirse en la lista de mailing de las editoriales, de las librerías y de las universidades (ver Gráfica 5), acerca progresivamente con confianza a los lectores novatos al mundo del libro. En los lanzamientos conocen personas de intereses similares, compran los libros que les cautivan y conocen de primera mano a los autores reconocidos.



Gráfica 5

- **Los fanfic.** O *fanfictions*, son relatos que los admiradores generalmente de sagas juveniles (como *Harry Potter* o *Memorias de Idhún*) escriben en blogs o páginas web, en donde agregan nuevas situaciones a la

[9] MARÍN M. (2009). *Conceptos clave*. Buenos Aires: Aique, p.124.

trama original del libro, a capítulos que ellos consideran quedaron incompletos o para ampliar el perfil de personajes con los que quedaron seducidos (ver modelo en Gráfica 6).



Gráfica 6

Ruta 4. De la voz prestada a la voz propia: construyendo el perfil personal de lector.

A medida que los lectores novatos se vuelven más expertos, adquieren visibles características de autonomía. La más dicente es la progresiva capacidad por sí mismo de seleccionar qué se quiere leer y el tipo de lector que se desea ser.

Sin embargo, antes de llegar al estado autónomo los lectores iniciales se mueven

con diferentes brújulas y en diversas orientaciones. Como todavía no se tiene una “voz propia” se asume una “voz prestada”. Entonces se es “garciamarquiano”, seguidor de Alejandra Pizarnik o “borgianos” los más intelectuales. Los lectores novatos oyen más que hablar, ocasionalmente citan al autor “gurú” que estén leyendo esos días, y en casos extremos plagian y dicen ser los autores de textos que han tomado prestados (sin citarlos) de Neruda o de Paulo Coelho.

Comienza, entonces, ese vaivén interesantísimo que, luego de arrancar, se vuelve imparable. Los libros —prestados o comprados— empiezan a llenar el cuarto, los estantes donde antes estaban la ropa o la vajilla ahora se llenan de volúmenes de todos los tamaños y colores, van en los bolsillos o en mochilas de por sí ya repletas de cosas. Se lee en el bus, caminando, a medianoche con una linterna debajo de las cobijas. La lectura literaria, incluso, puede contribuir a revelar un yo desconocido a los lectores en formación. Todo es mirado desde el prisma de los libros. Literalmente no se concibe la vida sin ellos ¹⁰.

Independientemente del nivel de apasionamiento, se construye una identidad de lector ¹¹, entendido este como la persona que es capaz, autónoma y críticamente, de enfrentar un texto sin la tutela de otro, que tiene una actitud asertiva hacia los libros, y se relaciona habitualmente con el ecosistema del libro.

Colofón

El ingreso a la cultura escrita no es homogéneo ni sincrónico para todas las personas y diversas variables afectan la posibilidad de ser lector habitual o no. La calidad de alfabetización recibida, el acceso a la biblioteca pública y escolar, el hecho de tener padres y maestros lectores, la cercanía de librerías y centros culturales, el interés personal por el discurso escrito marcan las “condiciones de posibilidad” para el encuentro con el libro.

Se entiende entonces el valor inmenso del mediador de lectura y su capacidad recursiva de dar la mano a los lectores: guiarlos, ayudarlos a seleccionar, introducirlos en el ámbito del libro, usar los acervos a la mano, ayudar a que sea posible lo imposible. En definitiva, que la democracia no sea un eslogan sino un hecho concreto, material, que afecta e involucra a las personas.

¹⁰ En este momento aparece la idea de colección, esto es, de acumular y leer libros de una misma serie de una editorial, o asociados a temas de interés personal, que acaban por convertirse en un leit motiv a lo largo de la vida. Para Walter Benjamin, el coleccionismo es un retorno al espíritu de niño que cohesionan el mundo a través de impulsos asociativos. Véase BENJAMIN W. (1982) Historia y coleccionismo: *Eduard Fuchs*. En: *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, p. 87.

¹¹ Ha sido Michèle Petit en nuestro medio sobre todo, quien ha señalado la importancia que tienen los mediadores en apoyar a personas marginadas socialmente o alejadas de la cultura escrita para que por medio de la lectura puedan tener elementos para construir su identidad de manera libre y sin prejuicios. Cfs. su ensayo *Saltar al otro lado* (en: *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano, 2009) y el capítulo *Las dos vertientes de la lectura* (en el ya clásico: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE, 1999).



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

Ministerio
de Educación
Nacional

Plan nacional de lectura y escritura, “Leer es mi cuento”



El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) “Leer es mi cuento” surge de la necesidad de promover y fortalecer la participación de los estudiantes de educación preescolar básica y media en la cultura escrita, para que estén en condiciones de participar activamente en las prácticas sociales y académicas de lectura y escritura que se dan en el contexto escolar, y, de manera amplia, en la sociedad.

El Plan busca que los niños y jóvenes de las instituciones educativas de Colombia tengan la oportunidad de acceder a materiales de lectura de calidad, que cuenten con bibliotecas escolares que se conviertan en verdaderos lugares de aprendizaje y disfrute, y que mejoren sus competencias en lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual), mediante el fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de su política de calidad educativa y por medio del PNLE, trabaja para que todos los niños y jóvenes del país incorporen la lectura y la escritura de manera permanente en su vida escolar, para que tengan mejores resultados en sus aprendizajes y más oportunidades y facilidades para expresarse, comunicar sus ideas y comprender la realidad que los rodea.

El PNLE se implementa por medio de cinco componentes: Materiales de lectura y escritura; Fortalecimiento de la escuela y de la biblioteca escolar; Formación de mediadores de lectura y escritura; Seguimiento y evaluación, y Comunicación y movilización.

Igualmente, el Plan desarrolla tres proyectos de dinamización: Territorios Narrados; Experiencias Significativas, y el Concurso Nacional de Cuento. A estos componentes y proyectos los acompaña la Serie Río de Letras, el proyecto editorial del PNLE.

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/10>

Logros y avances del PNLE en Colombia

Durante los últimos cuatro años, el Plan Nacional de Lectura y Escritura ha logrado, en un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y el sector privado, el desarrollo de nuevos programas y proyectos para más niños y jóvenes de Colombia.

El PNLE en cifras

Gracias a una mayor destinación de recursos del Ministerio de Educación y la vinculación de las secretarías de educación y la empresa privada, se adquirieron 20.600 colecciones semilla (un total de 5.506.000 libros) para 18.600 sedes educativas de todo el país, lo que beneficia a 7.498.000 estudiantes (91% de los estudiantes del sector oficial). Este proceso se convierte en la más grande compra y procesamiento de libros para bibliotecas escolares que se ha hecho en Colombia.

Entre el 2012 y el 2014, 53 entidades territoriales cofinanciaron las compras de la Colección Semilla con un aporte superior a los \$12.000 millones.

El Ministerio de Educación con sus aliados regionales (gubernaciones y alcaldías) y el apoyo del sector privado han invertido \$75.300 millones, entre 2011 y 2013.

Continuando con la política de equidad y cierre de brechas, se avanzó en la construcción de una colección para niños y jóvenes con discapacidad auditiva y visual, con el fin de llegar a 4.218 sedes educativas en todo el país que beneficiarán a cerca de 90.000 estudiantes, con materiales adecuados para niños y jóvenes con discapacidad visual, auditiva y/o cognitiva.

Proyectos dinamizadores del PNLE

En el 2013 se puso en marcha el proyecto Territorios Narrados, iniciativa dirigida a niños y jóvenes de diferentes grupos étnicos del país. A través de una convocatoria se recibieron 28 propuestas en lenguas nativas. Tras un

riguroso proceso de selección, el 7 de mayo de 2014 se presentó la Colección “Territorios Narrados” compuesta por siete libros escritos en las lenguas Nasa Yuwe (dos libros), Bue, Tikuna, Yukpa, Wayunaiki e Ikun con traducción al español. Son 16.250 colecciones de Territorios Narrados las que se están distribuyendo en todos los establecimientos educativos oficiales del país, incluyendo aquellos que desarrollan e implementan sus proyectos de educación propia y de etnoeducación.

Las publicaciones de Territorios hacen parte de la iniciativa editorial del Plan: Río de Letras, que ofrece de forma permanente contenidos de formación e información para docentes y mediadores de lectura. De su primer libro, “Leer para comprender, escribir para transformar”, se imprimieron 310.000 ejemplares que han sido distribuidos en todo el país. Todas las publicaciones del Plan están disponibles en www.leeresmicuento.com.

Otro de los proyectos de dinamización es el Concurso Nacional de Cuento, que este año en su 8.ª versión rinde homenaje al escritor Álvaro Cepeda Samudio. Este certamen está en la etapa de convocatoria hasta el 20 de julio para que los docentes y estudiantes del país escriban y registren sus cuentos en el Portal Educativo Colombia Aprende. Además de la convocatoria, se adelantan procesos de formación dirigidos a docentes y estudiantes y se están realizando Laboratorios de Escritura para Docentes (LAES) en cinco nodos regionales, en los que contamos con la participación de maestros de más de 20 departamentos del país. Desde el 2007, más de 30 mil docentes y estudiantes han hecho parte de esta estrategia.

Desde el mes de julio de 2013 se dio inicio a la Estrategia de Gestión Territorial, que ha permitido brindar asistencia técnica a las 94 secretarías de educación certificadas. Esta iniciativa ha despertado el interés por las bibliotecas escolares y con ella la imperiosa necesidad de identificarlas, acompañarlas y fortalecerlas. Como respuesta a esta motivación, y gracias a la concurrencia de las secretarías de educación, en el segundo semestre del 2013 se realizaron 14 Encuentros Territoriales

Durante los últimos cuatro años, el Plan Nacional de Lectura y Escritura ha logrado, en un trabajo conjunto entre Ministerio de Educación, las secretarías de educación y el sector privado, el desarrollo de nuevos programas y proyectos para más niños y jóvenes de Colombia.



Es la primera vez que en el país se realizan, casi en simultánea, tantos encuentros de este sector que (...) son el inicio de la Red Colombiana de bibliotecas Escolares.

de Bibliotecarios Escolares. Es la primera vez que en el país se realizan, casi en simultánea, tantos encuentros de este sector, que sumados al I Encuentro Internacional de Bibliotecas Escolares que se realizó en conjunto con Fundalectura en el marco de la Feria del Libro 2013, son el inicio de la Red Colombiana de Bibliotecas Escolares.

Los días 2, 3 y 4 de julio se realizará en la ciudad de Bogotá el II Encuentro Internacional de Bibliotecas Escolares. Biblioteca Escolar: nuevos horizontes para la calidad educativa, en el cual participaron los 94 Coordinadores del Plan, bibliotecarios escolares de todo el país, docentes, formadores y tutores del Programa Todos a Aprender.

En el segundo semestre de este año se inicia el estudio de diagnóstico nacional de bibliotecas escolares en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos —OEI—, la implementación del sistema de información, el seguimiento y evaluación del Plan, y la consolidación del directorio nacional de bibliotecas escolares.

Formación a mediadores de lectura y escritura

De manera paralela se han realizado procesos de formación permanentes. 4.382 establecimientos están siendo acompañados mediante el Programa Todos a Aprender que, por medio de sus tutores y las orientaciones que ellos reciben del equipo del Plan, capacita a docentes en las acciones necesarias para mejorar el

comportamiento lector, la comprensión de los estudiantes y la producción textual. Mediante esta estrategia se han formado 56.149 docentes de los 6.900 establecimientos educativos focalizados en la Fase I y la Fase II del PNLE.

La estrategia de formación ha permitido llegar a 1.500 directivos docentes y, para aquellos docentes que no pertenecen a Establecimientos Educativos focalizados por PTA, se diseñó una estrategia de formación de 5 seminarios-taller con el cual se logró un trabajo de reflexión pedagógica con 1.438 docentes de todo el país.

En el segundo semestre de 2014, se dará inicio a la formación de mediadores a partir de unos lineamientos pedagógicos que se construyeron con el CERLALC, (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). Uno de los resultados del trabajo adelantado con esta entidad en el 2013, fue la producción de dos cartillas sobre prácticas de lectura y escritura en el aula que están siendo entregadas a todas las sedes principales del país y que están disponibles en versión digital en la página del PNLE www.leeresmicuento.com

VIDEOS: Especial 2º Encuentro internacional de bibliotecas escolares.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/10>



Yinna Paola Higuera

Psicóloga, Magíster en Educación, gerente de desarrollo organizacional y talento humano, gerente de instituciones educativas, experta en gestión y promoción de ONGs, docente investigadora, con amplia experiencia en implementación de proyectos educativos, actualmente Gerente del programa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional.

Tutor: Milton Alberto Guzmán Ortiz

Municipio: Puerto Gaitán

Institución educativa:
Centro Educativo Indígena Unuma

Disponible
en PDF



Programa Todos a Aprender: experiencias reveladoras

En el marco del programa para la transformación de la calidad educativa “Todos a Aprender” del Ministerio de Educación Nacional, se presentan dos de sus experiencias más significativas.

Relatos de nuestros sabedores

La experiencia inspiradora “Relatos de nuestros sabedores” ha tenido como principal propósito la construcción de materiales educativos propios en el marco del PTA (Programa Todos a Aprender). Es una apuesta del pueblo sikuani por mantener vivo el sueño de continuarse reconociéndose como indígenas, dueños ancestrales del territorio; por recuperar, desde la escuela, los conocimientos tradicionales como fuente de vida de la pedagogía propia, a partir del pensamiento inspirador de los mayores, la sabiduría y conocimientos de las mujeres y el compromiso de los docentes indígenas, los niños y los jóvenes.

Contexto en el que se desarrolla la experiencia

En un contexto en el que la oralidad, las creencias, las tradiciones, las costumbres y las leyendas se conjugan para dar lugar a una enorme riqueza cultural que se expresa a través de la lengua sikuani, surge la experiencia “Relatos de nuestros sabedores”.

Como lo señalan sus autores, la Comunidad de Aprendizaje —CDA—, Relatos de nuestros sabedores es un reto de la escrituralidad por conservar la oralidad, la cual, en el caso del pueblo sikuani, ubicado en el municipio de Puerto Gaitán, Meta, se extingue aceleradamente por procesos de transculturización históricos y por la incidencia petrolera en la región.

La experiencia tiene lugar en el Centro Educativo Indígena Unuma, constituido por 59 sedes de básica primaria que atienden a 1.850 estudiantes. Las sedes son atendidas por 75 profesores —en su mayoría bachilleres académicos indígenas, asignados por las autoridades sikuani— y se localizan en nueve resguardos indígenas que se ubican en extensas zonas apartadas del casco urbano y con difíciles condiciones de acceso.



Los niños sikuani cuentan ahora con material educativo, en su lengua nativa, para aprender y ayudar a perpetuar su cultura ancestral.

Un aspecto interesante de los procesos de formación y definido como de estricto cumplimiento en las diferentes sedes del centro educativo, es que dicho proceso se realiza en lengua materna “sikuani”, hasta el grado tercero, por lo cual uno de los mayores desafíos que afrontan las prácticas de aula de los docentes es la falta de material en lengua nativa para la enseñanza de las diferentes áreas. Es precisamente este reto el que da lugar a la experiencia inspiradora.

La experiencia en el marco del PTA y su impacto en las prácticas de aula y en el aprendizaje de los estudiantes

A partir de 2013, en el contexto del trabajo que venía adelantando el tutor del *Programa Todos a Aprender* —PTA—, alrededor de la conformación de comunidades de aprendizaje y la consecuente discusión pedagógica con los docentes, tutor y docentes del Centro Educativo Indígena Unuma deciden participar en el “programa territorios narrados” del Plan Nacional de Lectura por la oportunidad que este ofrecía a las comunidades indígenas para construir textos en su lengua materna.

La articulación con el programa de territorios narrados fue asumida como una oportunidad para el diseño de material educativo en lengua nativa, uno de los principales retos al que se enfrentó la institución.

En este contexto, el tutor del PTA diseñó y desarrolló un plan de trabajo que incluyó inicialmente la presentación de la propuesta a los directivos, docentes y autoridades indígenas de la etnia sikuani.

Una vez avalada por la comunidad educativa, directivos, docentes y autoridades con la orientación del tutor, se dieron a la tarea de diseñar una estrategia para recolectar información del acervo cultural indígena y lograr planear y llevar a la práctica un proceso vivencial que impactara y transformara las prácticas de aula.

Como una de las principales estrategias para la recopilación de dicho acervo, se invitó a las aulas a los sabedores; se les propuso un ejercicio de memoria a través del cual recordaran la historia y la contarán de una forma sencilla pero fiel a la tradición.

En un ejercicio pedagógico y cultural, los sabedores y ancianos contaron a los niños sus orígenes, sus costumbres, sus creencias y su vida misma afianzando su tradición y cultura.



Las aulas se convirtieron en espacios de creación y recreación; mientras los estudiantes ilustraban los relatos tradicionales contados por los sabedores, los docentes los escribían en lengua nativa.

Así, en un trabajo colaborativo que incluyó talleres de redacción, la Comunidad de Aprendizaje —CDA— revisó y editó cada relato hasta dar vida al libro *Relatos de nuestros sabedores*, un libro que significaba para los diferentes actores poner por escrito relatos de la cultura sikuani con el fin principal de conservar la oralidad.

El producto de todo este trabajo se expresa hoy en un material educativo que fortalece y apoya los procesos lectores dentro del aula y en general en la comunidad sikuani.

Este material educativo se fundamenta en el Proyecto Educativo Comunitario Unuma, el cual considera prioritario desarrollar procesos de formación que permitan a la escuela poner en diálogo el pensamiento ancestral, con la historia y la vida cotidiana de los territorios del pueblo sikuani. Un ejercicio de educación

pertinente que promueve la pervivencia de la historia, la cultura, la identidad, la tradición oral y el derecho a la autonomía, al territorio y al pensamiento sobre el cual descansa la fuente inspiradora del ser de la educación.

Para la CDA, líder de esta experiencia, el acompañamiento continuo realizado por el Ministerio de Educación Nacional por medio del *Programa Todos a Aprender*, ha permitido despertar en los docentes el interés por escribir la cosmovisión de su etnia, por participar en la construcción de materiales y herramientas que faciliten la acción pedagógica con los niños, los padres de familia y la comunidad. Les ha permitido también, avanzar en el fortalecimiento de las competencias disciplinares y pedagógicas.

La experiencia ha sido una oportunidad para acercar el territorio y la comunidad sikuani a la escuela, para invitar a las aulas a los mayores y con ellos a la riqueza literaria, histó-

rica y cultural de este pueblo indígena, con el fin de reconocer sus saberes y hacer de ello una estrategia pedagógica para enriquecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

En resumen, esta experiencia inspiradora ha brindado oportunidades a los diferentes miembros de la comunidad educativa: al equipo docente, le ha permitido explorar diversas actividades que potencian la producción textual, la interpretación y la promoción de la lectura, al tiempo que han logrado conformar comunidades de aprendizaje; a los estudiantes les ha permitido participar en la construcción de sus propios materiales e involucrarse de manera consciente en sus procesos de aprendizaje, y para la comunidad, la experiencia y los materiales han sido una oportunidad de encuentro con la escuela, de construcción colectiva y una posibilidad para la pervivencia de la lengua, las tradiciones y los relatos propios de la cultura sikuani.

El producto de todo este trabajo se expresa hoy en un material educativo que fortalece y apoya los procesos lectores dentro del aula y en general en la comunidad sikuani.

Proyección de la experiencia

En el establecimiento educativo

Utilizar permanentemente el material en las prácticas de aula, enriquecerlo y confrontarlo con la realidad que actualmente se está viviendo en los resguardos de la comunidad.

Hacer de los materiales, una estrategia didáctica para contrarrestar el desapego que algunos niños tienen de costumbres y creencias por influencia directa de la población no indígena.

Avanzar en la experiencia con el fin de continuar en el proceso de revitalización de la cultura desde el aula, a partir de la utilización de material pedagógico que reconozca los saberes ancestrales.

Desarrollar, con el equipo docente de la CDA, procesos de sistematización de sus experiencias que incluyan la construcción de textos pedagógicos.

Fuera del establecimiento educativo

Dar a conocer en el ámbito regional y nacional, el trabajo realizado por el equipo docente para la creación del libro *Relatos de nuestros sabedores* con el fin de fortalecer el proceso cultural y la cosmovisión del pueblo sikuani.

Crear alianzas con el fin de lograr la publicación del documento *Relatos de nuestros sabedores* en forma masiva para que este llegue a las diferentes resguardos de la etnia sikuani y se convierta en un material de consulta permanente en el desarrollo de sus prácticas escolares.

Continuar con el desarrollo de los talleres de producción textual para fortalecer las competencias de los docentes en la elaboración de materiales educativos.

Hacia la excelencia académica con buenas prácticas lectoras

Una experiencia inspiradora que se desarrolla con niños y niñas de básica primaria de la Institución Educativa Inobasol del municipio de Soledad, Atlántico. Sus principales logros: pasar del nivel bajo, al nivel alto en los desempeños de las pruebas Saber 2013; haber transformado las prácticas docentes, los hábitos de los estudiantes hacia la lectura y el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora.

Tutor: Tulia María Mosquera González

Municipio: Soledad

Institución educativa: Inobasol

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=DXs3JOxqoE>

Contexto en el que se desarrolla la experiencia

Hacia la excelencia académica con buenas prácticas lectoras es una experiencia inspiradora que parte del reconocimiento de la lectura como proceso social —las personas leen permanentemente el mundo—, y como herramienta pedagógica fundamental a la hora de emprender cualquier tipo de formación y de construcción de conocimientos.

La experiencia se desarrolla gracias al trabajo de la Comunidad de Aprendizaje de docentes de la Institución Educativa Inobasol, ubicada en el municipio de Soledad. Una institución que forma a 1.235 estudiantes entre transición y primaria, distribuidos en tres sedes localizadas en los barrios La Loma, Centro y Salcedo.

La caracterización hecha por las docentes al contexto de los estudiantes evidenció tres problemáticas principales:

- 1) Los niños provienen de familias ubicadas en el estrato uno y tienen dificultades para satisfacer las necesidades básicas.
- 2) En la mayoría de los casos, los padres son analfabetas y viven de trabajos informales.
- 3) Las viviendas habitadas por los niños son multifamiliares, lo que significa que varias familias comparten los mismos espacios.

Son precisamente estas problemáticas, junto con sus desempeños en las pruebas Saber,



las que han motivado a docentes y tutora a diseñar y desarrollar una experiencia que incida en el mejoramiento de la calidad educativa.

La experiencia en el marco del PTA y su impacto en las prácticas de aula y en el aprendizaje de los estudiantes

Los bajos resultados en los desempeños en las pruebas Saber 2009, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas para la básica primaria, generaron cuestionamientos y debates por parte de los docentes: ¿Si los estudiantes avanzaban de un grado a otro, lo hacían sin cumplir los requisitos? ¿Estaban los estudiantes comprendiendo los conocimientos que se trabajaban en las diferentes áreas?

Con la llegada del *Programa Todos a Aprender* —PTA—, en el año 2012, se inicia un proceso de parte del uso pedagógico de los resultados

de las pruebas Saber, se promueve el uso de materiales educativos como mediadores pedagógicos para el mejoramiento de la calidad educativa y se plantea una serie de acciones didácticas y pedagógicas para la transformación de las prácticas de los docentes.

En este contexto, los docentes de la institución deciden, con el acompañamiento de la tutora del PTA, hacer de la lectura la ruta de trabajo privilegiada para el mejoramiento de la calidad de la educación en la institución educativa.

El trabajo pedagógico inició con un diagnóstico sobre los procesos lectores y las prácticas docentes. Este diagnóstico, producto de la observación de los estudiantes en las actividades lectoras, permitió identificar que existía desinterés, apatía y poca receptividad hacia actividades que involucraran la lectura; falta del hábito lector debido a las condiciones familiares; baja comprensión lectora; utilización de diversas estrategias pedagógicas por parte

Momentos de la lectura	Estrategias de enseñanza	Momentos para hacer uso de las estrategias
Antes de leer. Momento en el que se activan los conocimientos previos en los niños y los procesos de inferencias a partir de la lectura de los paratextos; los niños presentan sus hipótesis acerca de lo que consideran que puede tratar la lectura.	Estrategias previas a la lectura. Se establece el propósito de la lectura de tal modo que los estudiantes participen y se motiven a leer. Se planifican distintas actividades para realizar en todo el proceso, de tal modo que se logre la activación del conocimiento previo (pre-saberes) y la elaboración de predicciones o preguntas (actividad hipotética).	Pre-instruccionales. Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.
Durante la lectura. Momento pedagógico en el que se realiza lectura en voz alta párrafo a párrafo, continua o por grupos. Se realiza subrayado de ideas principales y de palabras desconocidas, y se encuentra significación en el contexto del texto.	Estrategias durante la lectura. Utilizadas en el momento de la interacción directa con el texto durante los micro y macroprocesos de la lectura: como ejemplos se pueden mencionar: resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.	Co-instruccionales. Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza con el propósito de que los estudiantes logren retener la información principal y conceptualizar contenidos.
Después de la lectura. Espacio para el desarrollo de talleres de preguntas que incluyen los niveles literal e inferencial, resúmenes, mapas conceptuales, dibujos, manualidades, dramatizaciones y trabajos artísticos	Estrategias después de la lectura. Su finalidad es la actividad autorreguladora que permite la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. Las principales estrategias son: elaboración de resúmenes, identificación de la idea principal, formulación y respuesta de preguntas, elaboración de mapas conceptuales.	Pos-instruccionales. Utilizadas después del contenido que se ha aprendido. Permiten al estudiante formarse una visión sintética, integradora e, incluso, crítica del material.



de los docentes sin resultados positivos; temor e inseguridad de los estudiantes a la hora de leer, escribir, hablar o resolver actividades relacionadas con la lectura; y deterioro en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes debido a la posición tradicionalista de las prácticas pedagógicas.

Además se desarrollaron acciones por parte de la tutora para la formación de los docentes de transición hasta quinto grado. Los docentes se formaron en la metodología de la lectura como proceso, planteada desde las teorías de María Eugenia Dubois (1991), Isabel Solé, Kenneth Goodman (1982) y Resnick y Klopfer.

A partir del proceso de formación docente sobre esta metodología, la Comunidad de Aprendizaje decidió definir e implementar propuestas pedagógicas para que los niños vivieran la lectura en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de la lectura. Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, este ejercicio implicó la definición de estrategias de enseñanza y los momentos en los cuales cada una de ellas tendría lugar.

Se decide además, seleccionar los textos de la colección Semilla que serían trabajados en cada período; diseñar las actividades que se van a realizar en cada momento pedagógico y construir el taller de comprensión definiendo preguntas con niveles literales e inferenciales.

Entre los logros de la experiencia están los avances significativos en la prueba Saber 2013, en la cual, la institución educativa alcanzó un nivel alto, la motivación hacia la lectura y el compromiso e interés de los docentes por innovar en sus prácticas docentes.

A partir de estas definiciones pedagógicas, se implementó la lectura como herramienta integral desde las áreas de lenguaje, matemáticas, naturales y sociales, y para hacer seguimiento al proceso, se pidió a los niños llevar un portafolio de lectura de tal manera que recogieran los productos de las actividades realizadas en sus trabajos.

A la fecha, los principales logros de esta experiencia son los avances significativos en la prueba Saber 2013, en la cual, la institución educativa alcanzó un nivel alto, la motivación hacia la lectura, el compromiso e interés de los docentes por innovar en sus prácticas docentes, la consolidación y el fortalecimiento de la Comunidad de Aprendizaje, el mejoramiento en los procesos de comprensión de textos en los niveles literales e inferenciales y la participación de los padres de familia en el proceso.

Proyección de la experiencia

En el establecimiento educativo

Desarrollar la experiencia en la educación básica secundaria y media de la institución educativa.

Fuera del establecimiento educativo

Lograr que la institución sea modelo de transformación para otros contextos educativos. Dar a conocer la experiencia en diferentes contextos.





La Pontificia Universidad Javeriana y Educación Continua con el Centro de Formación Pedagógica de Santillana ofrecen conjuntamente diplomados en modalidad virtual.

COMPETENCIA DISCURSIVA

El objetivo es brindar al docente de cualquier área del conocimiento unas herramientas que le permitan enriquecer las competencias comunicativas de sus estudiantes. Esto a partir del estudio y la reflexión sobre cuestiones lingüísticas, pedagógicas y didácticas relativas a los actos de escuchar, hablar, leer y escribir.

Inicio: 8 de septiembre | Finalización: 30 de noviembre

MARKETING EDUCATIVO: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS

Consiste en dotar a los participantes de los conocimientos para analizar, valorar el proyecto educativo institucional, haciendo énfasis en la satisfacción de la comunidad interesada en la educación, la valoración de la percepción de padres de familia, estudiantes, docentes, administrativos y proveedores, así como en la toma de decisiones estratégicas para promover y presentar el colegio como una propuesta educativa que responde en forma adecuada a las necesidades de su comunidad objetivo.

Inicio: 8 de septiembre | Finalización: 10 de noviembre

MARKETING EDUCATIVO: DECISIONES OPERATIVAS

El objetivo de este diplomado es ayudar a que los participantes construyan los conocimientos necesarios para la toma de las decisiones operativas que requiere la prestación en sus colegios, haciendo énfasis en el componente emocional, como parte del desarrollo integral humano incluido en los proyectos educativos institucionales.

Inicio: 22 de septiembre | Finalización: 17 de noviembre

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DIRECTIVAS Y ESTRATÉGICAS

El objetivo es desarrollar en la primera parte las competencias esenciales en la dirección, su valoración y análisis y en la segunda parte las competencias estratégicas desde la apreciación del mundo educativo actual la situación del colegio, el liderazgo, negociaciones, manejo de recursos y relaciones.

Inicio: 22 de septiembre | Finalización: 17 de noviembre

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL EQUIPO E INDIVIDUALES

El objetivo de este diplomado es desarrollar las competencias personales esenciales para integrar y dirigir equipos de trabajo proactivos que respondan a la estrategia del colegio y de trabajar de manera concreta en cómo aplicar los conocimientos adquiridos al colegio en particular.

Inicio: 15 de septiembre | Finalización: 30 de noviembre



**GLORIA
RINCÓN
BONILLA**

Maestra, doctora en Educación. Actualmente es la coordinadora nacional de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje. Ha escrito varios libros producto de las investigaciones que ha coordinado y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

La **formación docente** desde las **redes de maestros**



“...estamos asistiendo, en este inicio del siglo XXI, a un regreso de los profesores al centro de las preocupaciones educativas. Los años 70 estuvieron marcados por la racionalización de la enseñanza, la pedagogía por objetivos, la planificación. Los años 80 por las reformas educativas y por la atención a las cuestiones del currículo. Los años 90 por la organización, administración y gestión de los establecimientos de enseñanza. Ahora parece que hemos vuelto a los tiempos de los profesores” (Nóvoa, 2009).

Como si viviera en Colombia y hubiese revisado los recientes periódicos de circulación nacional y local (cfr. declaraciones de la ministra de Educación, las referencias a los resultados de la investigación de la Fundación “Compartir”, entre otras), el profesor Portugués, Antonio Nóvoa, en una rápida mirada histórica nos muestra una tendencia que no solo es colombiana —ni tan imprevista como pudiera parecernos—, sino que está haciendo presencia en las políticas educativas internacionales actuales y que podemos vincular, entre otras, con las siguientes

preguntas: ¿Quiénes son los maestros que hoy orientan la labor educativa? ¿Cómo llegan a ser maestros? ¿Cómo se van adaptando y respondiendo a los cambios sociales, conceptuales y culturales?

El objeto de este artículo, la formación en ejercicio de los maestros de educación básica, está vinculado con esta última pregunta. Y acepté la invitación a escribirlo porque creo que ahora que el rol del maestro vuelve a ser objeto de debate, y que esto se conjuga con planteamientos de “cambio” en su formación,

Disponible
en PDF



 <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/12>

la voz de nosotros los maestros, de nuestras comunidades académicas y de práctica —tal como las REDES de maestros comprometidos con la investigación y la innovación— debemos dejar oír nuestras reflexiones y los aprendizajes que hemos logrado en estos espacios.

Las reflexiones que encontrarán aquí van justamente en esa dirección. Mi intención es traer al debate, retomar, los *ejes clave* que hemos venido discutiendo —e intentando practicar— en las diversas experiencias de formación de docentes en ejercicio que hemos coordinado varios de los miembros de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje. Estos ejes fueron formulados desde la creación de las REDES Nacionales de Transformación de la formación docente, en marzo de 1996, bajo la coordinación de Josette Jolibert, una de las principales gestoras de estas en América Latina y quien los resume así (2000):

- Crear las condiciones para que los que están formándose sean sujetos protagónicos de su propia formación.
- Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación.
- Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.
- Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.
- Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna: empezar por practicar su propia lengua en “todos sus estados” en vez de limitarse a su análisis.

Para lograr este propósito, voy a hacer una referencia general a la comprensión que hoy tenemos sobre la formación de maestros, así como a las decisiones que en el marco de estos ejes, hemos tomado en las propuestas formativas para incidir en la *formación de lectores*

y *escritores o productores de textos* ¹ —dada tanto mi área de formación e interés Como la de la RED de lenguaje—. Estas propuestas buscan cualificar las prácticas pedagógicas en la medida en que se logra transformar los modos de leer y de escribir dominantes en la vida escolar, revisar los usos escolares, promover la diversidad textual y, por esta vía, incidir en las valoraciones sobre estas prácticas sociales, y en el avance en los procesos de comprensión y producción de textos.

Dos aclaraciones antes de entrar en materia: en algunos apartes utilizaré el plural, dado que son planteamientos que comparto con mis pares, educadores e investigadores, de esta comunidad de discusión y práctica; y, básicamente voy a hacer referencia a la denominada *formación en ejercicio*, es decir, aquella que acompaña la vida profesional de los educadores. Espero, de todos modos, que estas notas conciten el interés y la discusión de aquellos colegas que llevan a cabo su labor educativa en programas de formación inicial.

Formación de maestros en ejercicio: ¿Situada? ¿Centrada en la práctica? ¿Por qué? ¿Cómo?

“¿Contentarse solo con *mejorar*, en lo que sea, la formación docente (...), o movilizar otras hipótesis de trabajo, otras estrategias de formación, otras energías, para lograr una coherencia a la vez conceptual y pragmática que se traduzca en una transformación ‘de veras’ de la formación docente?” Jolibert (2000)

De responder esta pregunta se ocupa Jolibert en un artículo publicado en el año 2000, tomando como base los ejes antes enunciados. Sin embargo, la dinámica del trabajo en RED precisa ahondar en las tensiones contenidas en esos ejes claves, de tal modo que no solo se asuman como consignas válidas e incuestionables. Así, ponerlos a prueba en las propuestas que hemos tenido la oportunidad de

Mi intención es traer al debate, retomar, los ejes clave que hemos venido discutiendo —e intentando practicar— en las diversas experiencias de formación de docentes en ejercicio que hemos coordinado varios de los miembros de la RED Colombiana de Transformación docente en Lenguaje.

¹ En el sentido de aquellas personas que pueden hacer uso de la escritura para manifestar sus puntos de vista, sus reflexiones, u otros usos funcionales que la vida en comunidades letradas exige, o como dice Lerner (2001) “todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes”.



...nos parece que es importante la reconceptualización de la formación docente como aprendizaje situado, es decir, aquel que se logra gracias a las experiencias vividas en contextos concretos.

coordinar, y tenerlos como punto de mira en las sistematizaciones que hacemos de la realización de estas acciones, ha sido la posibilidad de ir encontrando otras alternativas en el logro de la coherencia conceptual y pragmática a la que se refiere la pregunta de Jolibert.

Entre los aportes complementarios a estos ejes, nos parece que es importante la reconceptualización de la formación docente como aprendizaje *situado*, es decir, aquel que se logra gracias a las experiencias vividas en contextos concretos. En este sentido, concebido como *resolución de problemáticas sentidas* para quienes participan de ella, como proyectos formativos definidos y diseñados para juntos avanzar, por ejemplo, en la apropiación de una perspectiva socioconstructiva de la lectura y la escritura. De este modo, por tener la cualidad de no ser técnicas a prueba de maestros y contextos, no puede entenderse como mera “actualización” disciplinar, y menos aún *capacitación*: ante este proceso los maestros no son incapaces o no capacitados; por el contrario, solo contando con sus saberes y experiencias es posible construir un diálogo que les permita comprender esas otras perspectivas y propuestas que desde un lugar conceptual, didáctico y pragmático distinto, queremos que sean el marco orientador de la vida escolar.

Creemos, y en parte lo hemos comprobado, que si la formación no es homogénea ni generalista, es más posible que incida en la transformación de las prácticas pedagógicas. Además, considerarla como *aprendizaje si-*

tuado, exige que a los docentes participantes se los asuma como dice el primero de los ejes antes enumerados: *sujetos protagónicos de su propia formación*.

Ante la poca incidencia en las prácticas pedagógicas que se hace evidente de las innumerables propuestas en las que participan hoy los educadores —además de la casi nula articulación y coherencia que hay entre ellas—, nos preguntamos: ¿Cuáles son los efectos de que en los procesos de formación de docentes en ejercicio, los maestros asuman el papel de alumnos heterónomos y como tales, prefieran colocarse en el punto de vista del que en esos momentos actúa como maestro formador, así piensen de modo muy diferente? ¿No es esta la clave para que, en vez de ser espacios de reflexión y base para la acción transformadora, estos contribuyan a perpetuar un círculo de repetición e incomprensión?

Además, en el marco del análisis de prácticas pedagógicas concretas tiene más sentido para los maestros un diálogo con los desarrollos teóricos —de los campos conceptuales implicados, incluyendo los de la Pedagogía y la Didáctica específica—, en una relación crítica y creativa: “crítica porque, en ocasiones, supone poner en duda nuestras creencias y la ideología dominante a la luz del análisis de la práctica; creativa porque, al situarnos frente a problemas y dilemas, nos obliga a desarrollar nuevos modos de entender la relación entre ideas y realidad, nos obliga a lanzar hipótesis, experimentar y elaborar nuevo conocimiento” (Díaz y otra, 2000).

Incluso, hoy defendemos la construcción de propuestas tomando como eje el análisis de prácticas pedagógicas destacadas y concretas. Creemos que un análisis detenido de las situaciones socioculturales en que ellas se hacen posibles, de lo que promueven, de las concepciones desde las que se orientan, de, por ejemplo, los usos de la lectura y la escritura que en ellas están presentes y, en definitiva, de todos los aprendizajes que podrían estar permitiendo, son válidas para ayudar a los maestros a comprender esas otras perspectivas.

Y este es un modo, además, de hacer concreto ese eje de *la práctica como motor de formación*, que tanto se repite y poco se practica en las propuestas de formación docente. Este eje solo se entiende si, como dice Nóvoa (2009:209), se trata de abandonar la idea de la profesión docente que se define, primordialmente, por la capacidad de transmitir un determinado saber. Y esto no significa, en ninguna medida que los profesores no tengan la necesidad de “profesar” un campo de saber específico. Al contrario, implica, como afirma Shulman (1986 citado por Nóvoa, 2008), que para ser profesor no basta con dominar un determinado conocimiento sino que es necesario comprenderlo en todas sus dimensiones: histórica, política, moral, etc.

En efecto, centrar la formación docente en la reflexión sobre la práctica, en lo que sucede en las aulas, permite superar la falsa dicotomía entre teoría y práctica en la labor de los maestros: las prácticas pedagógicas se configuran desde una determinada concepción teórica y metodológica; desentrañar esas concepciones desde el análisis de las prácticas —sentido en el que Schön (1992) habla de los profesionales reflexivos— permite la construcción del conocimiento profesional docente (saberes pedagógicos y didácticos) y debe ser la base de las propuestas de transformación pedagógica y didáctica —carácter proyectivo de los mismos—.

Para hacer más concreto este eje, hemos tomado dos decisiones para configurar nuestras propuestas de formación:

1. centrar la formación en los aportes de las didácticas específicas —en nuestro caso del

lenguaje, que incluye la lectura, la escritura y la oralidad—, y desde estos, orientar un diálogo con los desarrollos de otros campos conceptuales vinculados a la formación de subjetividades, a la construcción de significaciones, para abordar estas prácticas por lo menos desde tres ámbitos distintos: el académico, el social amplio y el estético, como también a los procesos de comprensión y producción de textos en los procesos de aprendizaje.

2. Incluir en nuestras propuestas un espacio para trabajar con los maestros participantes la sistematización de sus experiencias pedagógicas, comprendiéndola desde un enfoque interpretativo, es decir, más allá de la mera descripción: No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”; es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...” (Pérez et al., 2012 y 2014).

Así, en este proceso de sistematización guiado, acompañado, los maestros van reflexionando —de modo oral y escrito—, permanente y sistemáticamente sobre sus prácticas de enseñanza, sobre las interacciones que se generan en ellas, sobre las prácticas de lectura y escritura que hacen posibles, y de este modo, en sus relatos analíticos van comprendiendo lo que pasa en sus aulas, por qué, y cómo construir otras prácticas para intentar otras soluciones a las problemáticas identificadas. Es por esto que consideramos que estas sistematizaciones, así concebidas y realizadas, constituyen la forma más concreta de ser coherente con la consigna de pensar a los maestros como investigadores.

En cuanto al eje “construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales”, entre los espacios de formación docente incluimos a las REDES de maestros o comunidades académicas y de práctica, porque creemos, como dice Mirta Castedo (1995) que “maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comu-

En efecto, centrar la formación docente en la reflexión sobre la práctica, en lo que sucede en las aulas, permite superar la falsa dicotomía entre teoría y práctica en la labor de los maestros.

...entre los espacios de formación docente incluimos a las REDES de maestros o comunidades académicas y de práctica, porque creemos, como dice Mirta Castedo (1995) que “maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas”.

nes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas”.

En las redes, como espacios potentes de auto y co-formación, los maestros, por medio de la reflexión conjunta, y de la oportunidad de encontrar otros pares como interlocutores interesados que los leen, escuchan y discuten con ellos sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las configuraciones didácticas posibles y más pertinentes según los propósitos educativos que se quieran lograr, pueden incluso, elaborar conjuntamente nuevas perspectivas para orientar los procesos y prácticas concretas de cambio, que como sabemos no es posible lograr por profesionales que en solitario intentan hacer transformaciones en su aula o institución.

Por último, la pertenencia y participación en una RED es formativa también porque propicia en los maestros la necesidad de practicar la lectura y la escritura —y no solo predicar que sus estudiantes lo hagan—, de llevar a cabo algunos de los quehaceres propios de los lectores y escritores auténticos —tal como se propone en la didáctica para aproximar las prácticas escolares de lectura y escritura a las prácticas sociales—, por ejemplo: leer textos para escribir; producir escrituras para publicar que en el proceso de discusión se van adecuando; leer la producción de otros docentes y comentarlas ayudando a cualificarla. Hay pues, en el trabajo en red, una incorporación de estas prácticas al estilo de vida de los mismos docentes y una resignificación de lo que estas aportan a su vida profesional, lo cual, además de formarlos los empodera y les permite llegar a ser líderes de estos procesos formativos en su región.

Si bien cualificar la formación docente es fundamental, no es condición suficiente para la transformación de la prácticas, en un contexto como el colombiano, pues las condiciones estructurales de la escuela deben igualmente cambiar; por ejemplo, es necesario preguntarnos por el número de estudiantes por aula, el acceso a materiales, los tiempos efectivos de la enseñanza y aprendizaje, etc.

BIBLIOGRAFÍA

CASTEDO, Mirta Luisa (1995). *Construcción de lectores y escritores*. En re-*vista Lectura y vida*, año 16, No. 3. Buenos Aires. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf (Consultado el 15 de junio de 2014).

DÍAZ, Olga Cecilia (s/f). *Políticas educativas y formación de maestros*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Universidad Pedagógica. Disponible en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda10_09arti.pdf (Consultado el 20 de junio de 2014).

JOLIBERT, Josette (2000). *¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave*. En *Revista Lectura y vida* Año 21, No. 3.

LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

NÓVOA, A. *Para una formación de profesores construida dentro de La profesión*. En *Revista de Educación*, 350. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-211.

PÉREZ, M., y otros (2012). *La sistematización como investigación. Un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*. Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en <http://www.google.com.co/webhp?tab=mw#q=La+sistematizaci3n+como+investigaci3n.+Un+camino+posible+para+la+transformaci3n+de+las+pr3cticas+y+la+generaci3n+de+conocimiento> (consultado el 17 de febrero de 2014).

PÉREZ, M.L. Villegas & C. Roa (2014). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Universidad Javeriana.



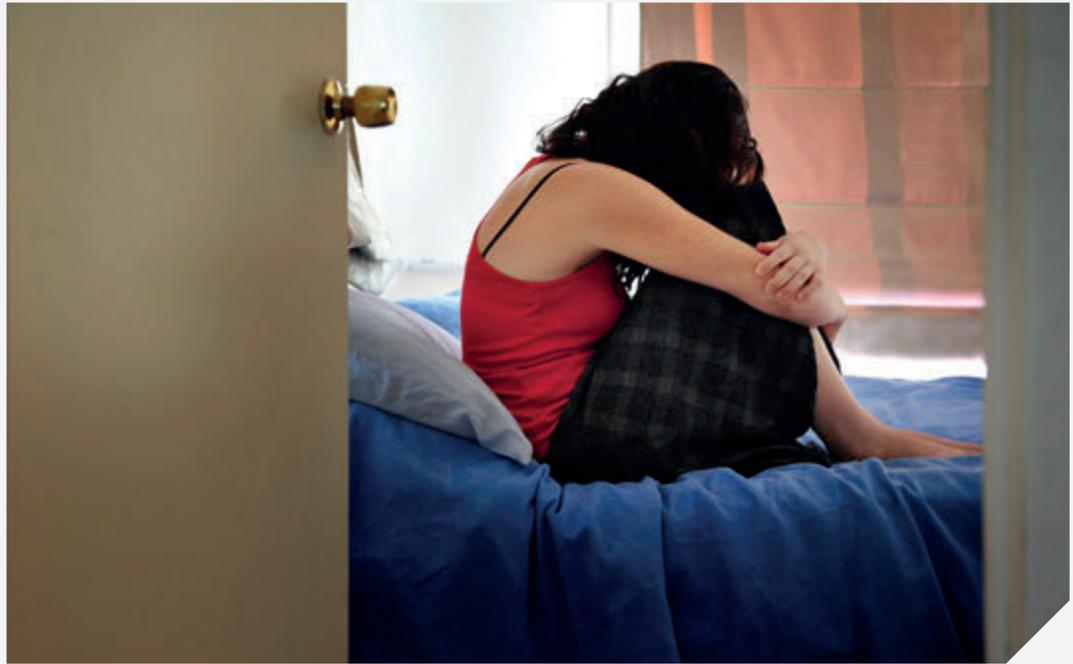
Diseño de Freepik.com en www.flaticon.com



**María
Fernanda
Heredia**

Esta escritora e ilustradora ecuatoriana, es autora de más de treinta libros para niños y jóvenes. Ganadora en cinco ocasiones del Premio Nacional de Literatura infantil. En 2003, recibió el Premio Norma Fundalectura.

Lectura y escritura: mi historia de amor



El flechazo está garantizado. En esta historia la autora recrea el momento mágico en el que —gracias a una hepatitis— descubrió el amor más importante de su vida, y se encontró con la lectura y la escritura. A todos nos podría pasar...

Es usual que las grandes historias de amor nazcan en el corazón, sin embargo, la mía anidó en un órgano menos romántico: el hígado.

Era 1981, yo tenía once años y al médico le bastó un rápido vistazo —a mis ojos amarillos y a mi rostro de extraterrestre— para confirmar su diagnóstico: hepatitis. Gracias a mi hígado enfermo, el médico me prescribió ciertos cuidados y me dijo que debería permanecer una temporada de reposo en mi cuarto y que, en vista de que mi enfermedad era contagiosa, no podría ir al colegio; al darme él utilizó el tono propio de una mala noticia, pero cuando yo escuché «un mes sin ir al colegio» sentí que aquel era uno de los mejores días de mi vida. A los once años yo

era una niña extremadamente tímida, solitaria y no tenía amigas, tres razones suficientes para que el colegio me resultara un lugar frío y poco amable.

En una época en la que ni celulares, ni Internet, ni computadores personales, ni videojuegos se habían inventado, un mes de encierro equivalía —en unidades de medida de aburrimiento adolescente— a doscientos años. Además, aclaro que pertenezco a aquella generación que cuando decía a sus padres «estoy aburrida» ellos no caían en ataques de pánico, ni episodios de ansiedad, ni salían a toda carrera a buscar una solución divertida para sus hijos. En mi época a cada uno le tocaba la responsabilidad de llenar su tiempo.

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/13>

El primer día de reposo lo toleré sin contratiempos. El segundo se me hizo un poco largo. Y el tercero habría sido insoportable, si no me hubiera llegado un regalo inesperado: un libro.

El primer día de reposo lo toleré sin contratiempos. El segundo se me hizo un poco largo. Y el tercero habría sido insoportable, si no me hubiera llegado un regalo inesperado: un libro.

Me lo envió mi tía, quien evidentemente ignoraba que yo odiaba a los libros tanto como al brócoli. Tanto como a las arañas. ¡Tanto como a los chicos!

Sí, debo admitir que a los once años los chicos y los libros me parecían aburridos y bobos. Yo sentía que podía vivir perfectamente sin ellos. Pero en aquel encierro de hepatitis y hastío, mi destino estaba echado: al rato el libro estaba en mis manos y yo había comenzado a hojearlo.

Hay amores que comienzan con flechazos que nos dejan sin aliento desde el primer segundo, nos revolucionan todas las neuronas y las hormonas; y quiero pensar que hay amores que llegan de a poco, en puntillas, sin aspavientos, y pasito a pasito se van apoderando de nuestros sentidos.

Cuando leí las primeras páginas de «Las aventuras de Tom Sawyer» me sentí extraña, quizá pretendía secretamente que no me gustara, que esa historia me resultara lo bastante sosa como para abandonarla y ratificar mi opinión de que ¡todos los libros (y todos los chicos) son feos y aburridos! Pero no fue así. Comencé y no pude detenerme. Las páginas pasaban una tras otra, sin que mis ojos amarillos de tanta bilirrubina pudieran separarse de las letras. Tres días bastaron para que Mark Twain me cambiara la vida. Tres días para que descubriera un amor alucinante, que me ha acompañado por más de 30 años.

Pero había leído tan rápido esa novela que aún me quedaban tres largas semanas de encierro

y hepatitis. ¡¿Y ahora qué?! me pregunté a mí misma consciente de que en mi casa no había más libros porque la mía no era una familia lectora, y de que difícilmente podría llamar a una librería con la misma facilidad que se llama a una pizzería para solicitar un pedido urgente.

Mientras buscaba en mi habitación cualquier cosa que pudiera salvarme del aburrimiento, abrí el cajón de la mesita de noche y además de encontrar un pedazo de galleta de épocas inmemoriales, una regla rota, un lápiz sin punta, dos llaves, una moneda y otros objetos insospechados, encontré algo que mi papá me había regalado dos años antes, el día de mi cumpleaños número nueve: un diario.

Sí, se trataba de un cuaderno de cubierta dura, de color celeste. Mi papá, quizá preocupado por mi timidez, había querido que yo aprendiera a expresarme, a sacar lo que tenía dentro. Cuando me lo entregó me dijo «Es para que escribas las cosas más interesantes que te ocurran cada día».

Pero a los nueve años, la vida de una niña tímida, solitaria y sin amigas no era precisamente chispeante y divertida. Recuerdo que en la primera página escribí: «Querido diario: hoy no me pasó nada interesante». Al día siguiente escribí: «Hoy tampoco me pasó nada interesante». Y el tercero la historia fue la misma.

Estaba claro que mi vida era patética, y ante eso decidí que no dejaría un testimonio tan soporífero de mi existencia. Abandoné el diario en el cajón y prometí que no volvería a escribir.

Dos años más tarde, en medio de mi hepatitis, me volví a encontrar con ese cuaderno celeste y, por algún motivo extraño, decidí darle (¿darme?) una nueva oportunidad. No tenía nada que contarle, la hepatitis no era un tema apasionante como para rellenar sus páginas, no tenía historias, no tenía aventuras, no tenía amigas, ni un novio, mi vida era una página en blanco... Entonces la magia obró.

Decidí que en ese diario no escribiría sobre quién era o sobre lo que me ocurría; en esas

Decidí que en ese diario no escribiría sobre quién era o sobre lo que me ocurría; en esas páginas escribiría sobre la María Fernanda Heredia que me habría gustado ser y sobre las historias que me habría gustado vivir.

páginas escribiría sobre la María Fernanda Heredia que me habría gustado ser y sobre las historias que me habría gustado vivir. Con ese «pequeño» cambio, la perspectiva se modificó, mi mundo dejó de ser pequeñito y solitario, y las opciones se multiplicaron.

Fui mi primer personaje. Me reinventé, me describí, creé un entorno para mí, borré miedos, inseguridades y soledades. Corregí mi voz temblorosa y mis ojos asustadizos. Inventé dos, tres, siete amigas. Me eché un novio (guapo... ¿no iba a inventármelo feo ¿no?!).

Ese diario mágico me dio otra vida, otra voz y una fuerza impensable. Me hizo sentir poderosa porque mi capacidad de inventar historias no dependía de nadie más que de mí misma. Me permitió inaugurar emociones que no conocía, porque cuando escribía en el diario que mi novio (ficticio) se acercaba a mí para darme un beso (ficticio) en el parque de los arrayanes (ficticio) yo sentía mariposas (¡reales!) en el estómago.

Al cabo de un mes, el médico regresó y con evidente alegría me dijo: «Te tengo buenas noticias, estás curada y desde mañana puedes volver a tu vida normal».

Cuando lo vi salir de mi habitación acompañado de mi madre, yo miré los dos objetos que reposaban sobre mi mesa de noche: el primer libro que leí y el primer cuaderno que llené de historias.

Suspiré y en silencio decidí que no, que no aceptaría la sugerencia del médico, no regresaría a mi «vida normal», porque había descubierto otra vida, menos áspera, menos solitaria y menos triste que la «normal»; una vida en la que las palabras me habían salvado.

Desde aquel día mis padres comenzaron a llenar mi mundo de libros para leer y cuadernos para escribir. Los recuerdo mirándome con curiosidad, tanta que también ellos terminaron contagiándose y se volvieron buenos lectores. No solo la hepatitis es contagiosa.

Cuando cuento esta historia a niños y jóvenes, suelo observar ciertas miradas de complici-

dad. Están quienes sienten o han sentido que odian los libros, y también están quienes sienten que las palabras se rehúsan a salir de su alma.

A todos ellos los invito a estar atentos... el flechazo podría llegar en cualquier momento, a veces no directamente al corazón, podría caer en el hígado o quizá muy cerca de la sonrisa.

A todos nos espera una palabra, un párrafo, un libro que nos cambiará la vida.



Suspiré y en silencio decidí que no, que no aceptaría la sugerencia del médico, no regresaría a mi «vida normal», porque había descubierto otra vida, menos áspera, menos solitaria y menos triste que la «normal»; una vida en la que las palabras me habían salvado.



**Isabel
Fernandes C.**

Con más de 20 años de experiencia en organizaciones públicas y privadas, ha desempeñado cargos directivos y de consultoría en el sector educativo. Co-investigadora, coordinadora de publicaciones y asesora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE. Se desempeñó en empleos de nivel asesor y profesional en el Departamento Nacional de Planeación. Jefe del área de Innovaciones Pedagógicas en la Corporación Mixta para la Investigación y Desarrollo de la Educación Básica-CORPOEDUCACIÓN. Directora Ejecutiva en la Asociación Visión Social y de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media siendo delegada de la Ministra de Educación Nacional en juntas, consejos y comités. Subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES.

Incidencia de las **bibliotecas escolares** en los **aprendizajes**



En este artículo se recogen algunos hallazgos de estudios de factores asociados a los resultados en pruebas estandarizadas que evidencian la incidencia de la biblioteca escolar en los desempeños de los estudiantes. También se retoman algunas recomendaciones de actividades que las bibliotecas escolares pueden realizar para fortalecer las competencias de lectura y escritura.

Las bibliotecas escolares y la calidad de la educación

Definir “calidad de la educación” es una tarea muy compleja y escapa al alcance de este artículo. Aquí nos referiremos solamente a uno de los factores que, de acuerdo con estudios nacionales e internacionales, inciden en los aprendizajes de los estudiantes, medidos a través de sus resultados en pruebas estandarizadas: las bibliotecas escolares.

La existencia de una buena biblioteca escolar, es decir, la disponibilidad de espacios y

dotaciones adecuados, la disponibilidad de una colección de títulos variados sobre una amplia cantidad de temas, y principalmente su uso intensivo a través de la diversidad de servicios a los usuarios -consulta en sala de libros, periódicos y revistas, acceso a computadores e Internet, préstamos, acceso por parte de la comunidad educativa, entre otros-, son factores que inciden de manera significativa no solo en los aprendizajes de los estudiantes, sino también en su gusto por la lectura de

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/14>

diferentes tipos de textos y en el interés por investigar sobre temáticas de interés.

Los estudios de factores escolares asociados a los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales (SABER 5° y 9°) e internacionales (PIRLS y PISA) muestran una clara relación entre la disponibilidad y el uso de una biblioteca escolar y los puntajes de los alumnos en las pruebas, tanto de lenguaje como de matemáticas.

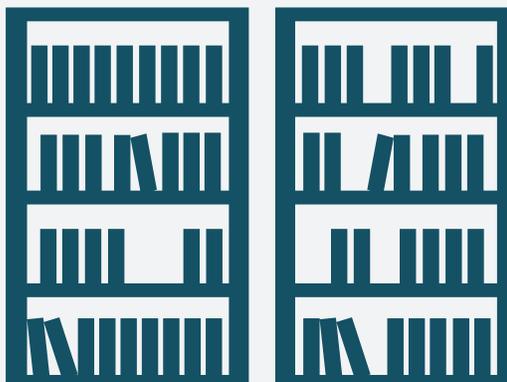
El estudio de factores asociados realizado a partir de las pruebas SABER 5° y 9° aplicadas en 2009 encontró las siguientes evidencias:

- Sobre la existencia de una biblioteca escolar: en quinto grado, los estudiantes que asisten a colegios donde hay biblioteca escolar con un acervo superior a 200 libros obtuvieron 25 puntos más en matemáticas y 29 puntos más en lenguaje que aquellos que estudian en instituciones donde no hay biblioteca escolar (véase figura 1). En noveno grado, las diferencias son de 31 puntos en matemáticas y 25 puntos en lenguaje (véase figura 2).
- Sobre el estado de la biblioteca escolar: contar con una biblioteca en buenas condiciones de uso también marca una diferencia importante en el desempeño en las pruebas: los estudiantes de quinto grado que tienen en sus colegios una biblioteca

en buen estado tuvieron 85 puntos más en matemáticas y 84 puntos más en lenguaje que aquellos que estudian en planteles donde las bibliotecas están en malas condiciones¹. En noveno grado, las diferencias son de 33 puntos en matemáticas y 58 puntos en lenguaje. Estos datos evidencian que las diferencias son mucho más amplias en la básica primaria, lo que permitiría inferir que la biblioteca escolar es un recurso que debe ser utilizado desde los primeros grados. Los resultados de quienes tienen bibliotecas en óptimas condiciones están por encima de la media nacional.

- Sobre los servicios prestados por la biblioteca escolar: la variedad de servicios prestados por la biblioteca (préstamos de libros, revistas, periódicos y materiales de apoyo para realizar las tareas escolares; acceso a computadores e Internet; realización de actividades intencionales de lectura, actividades culturales, etc.) también tiene incidencia positiva en los resultados en las pruebas. Los estudiantes de quinto grado que cuentan con bibliotecas con servicios diversos tienen 46 puntos más en matemáticas y 32 más en lenguaje que quienes solo cuentan con un solo servicio. En noveno, las diferencias son de 56 y 52 puntos, respectivamente. También se evidencia que quienes acceden a servicios variados en las bibliotecas escolares tienen resultados por encima de la media nacional.

Los estudios de factores escolares asociados a los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales muestran una clara relación entre la disponibilidad y el uso de una biblioteca escolar y los puntajes de los alumnos en las pruebas, tanto de lenguaje como de matemáticas.



1 Es importante tener en cuenta que los valores de referencia establecidos para estas pruebas a nivel nacional son: media 300 y desviación estándar 80. Estos resultados muestran que los estudiantes que cuentan con una biblioteca escolar en buen estado no solo obtienen puntajes superiores a la media nacional, sino que la diferencia con respecto a los estudiantes que no disponen de este servicio supera levemente una desviación estándar, la cual es muy significativa desde el punto de vista estadístico.

Quinto grado		Frecuencia	Matemáticas		Lenguaje	
			Puntaje Promedio	E.E.	Puntaje Promedio	E.E.
Biblioteca en la sede	No hay biblioteca en la sede	21%	271	1.8	272	1.8
	Entre 0 y 50 libros	11%	260	4.7	255	4.4
	Entre 51 y 100 libros	36%	282	1.4	285	1.4
	Entre 101 y 200 libros	10%	284	2.8	287	3.0
	Más de 200 libros	23%	296	1.4	301	1.3
Índice - Condiciones de la biblioteca	Estado malo - muy malo (todos)	4%	247	3.1	253	1.8
	Estado malo - muy malo (al menos 1)	23%	263	1.8	264	4.4
	Estado aceptable - bueno (al menos 1)	68%	287	1.0	291	1.4
	Estado muy bueno (todos)	4%	332	2.9	337	3.0
Servicios de la biblioteca	Ningún servicio	16%	270	2.1	279	2.1
	1 servicio	58%	276	1.1	280	1.1
	2 servicios	21%	308	1.8	310	1.8
	Todos los servicios	4%	316	3.3	311	3.4

Figura 1. Pruebas SABER 5° y 9° 2009. Diferencias en los resultados de los estudiantes de quinto grado según existencia, condiciones y servicios de la biblioteca escolar. Fuente: ICFES (2011). SABER 5° y 9° 2009. Síntesis de resultados de factores asociados. Bogotá, ICFES, p. 18. Nota: E. E.: error estándar.

Noveno grado		Frecuencia	Matemáticas		Lenguaje	
			Puntaje Promedio	E.E.	Puntaje Promedio	E.E.
Biblioteca en la sede	No hay biblioteca en la sede	13%	278	2.0	285	2.0
	Entre 0 y 50 libros	4%	274	5.0	279	5.0
	Entre 51 y 100 libros	24%	268	1.5	272	1.6
	Entre 101 y 200 libros	8%	263	2.7	267	2.8
	Más de 200 libros	52%	309	1.3	310	1.2
Índice - Condiciones de la biblioteca	Estado malo - muy malo (todos)	3%	283	7.2	263	4.5
	Estado malo - muy malo (al menos 1)	18%	256	2.2	258	2.2
	Estado aceptable - bueno (al menos 1)	65%	291	1.0	294	1.0
	Estado muy bueno (todos)	14%	316	2.4	321	2.4
Servicios de la biblioteca	Ningún servicio	8%	263	2.3	270	2.3
	1 servicio	50%	284	1.2	287	1.2
	2 servicios	30%	301	1.5	304	1.5
	Todos los servicios	12%	319	3.5	322	3.4

Figura 2. Pruebas SABER 5° y 9° 2009. Diferencias en los resultados de los estudiantes de noveno grado según existencia, condiciones y servicios de la biblioteca escolar. Fuente: ICFES (2011). SABER 5° y 9° 2009. Síntesis de resultados de factores asociados. Bogotá, ICFES, p. 19. Nota: E. E.: error estándar.

WEBGRAFÍA

- Orientaciones para los docentes interesados en el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura: http://www.reading.org/Libraries/reports-and-standards/Reading_Literacy_in_PISA_2009_A_Guide_for_Teachers.pdf

- http://www.acer.edu.au/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf

- Biblioteca electrónica de la OCDE - PISA: http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963777

- Sobre el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE): <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-49672.html>

- Información sobre el estudio PIRLS: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>

- Información sobre PISA: <http://www.oecd.org/pisa/>

A su vez, PIRLS 2011 (Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora, por su sigla en inglés) también corrobora los hallazgos anteriores, aunque solamente consideró la variable tamaño de la biblioteca escolar, medida por el número de ejemplares. En Colombia, solo el 11% de los rectores encuestados afirmaron que sus instituciones contaban con una biblioteca con más de 5.000 ejem-

plares, mientras que el 37% indicó que no había biblioteca en su colegio. Para Colombia, la diferencia entre tener una biblioteca con más de 5.000 ejemplares y no tenerla es de 62 puntos en la prueba de comprensión de lectura de textos literarios e informativos. A nivel internacional, la diferencia es de 27 puntos (véase figura 3). Asimismo, los resultados de los estudiantes colombianos que

asisten a colegios que tienen bibliotecas con más de 5.000 ejemplares son similares a la media internacional.

Los análisis realizados por PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés) en torno a las actividades que propician el fortalecimiento de las habilidades de lectura pueden ser muy útiles para potenciar el impacto de las bibliotecas escolares. Se destacan las siguientes:

- Propiciar el acceso a una amplia diversidad de textos (literarios y no literarios), estilos y autores.
 - Apoyar el fortalecimiento de algunas prácticas docentes que ayudan a mejorar los procesos de comprensión lectora y aumentan el gusto por la lectura:
1. Recomendarles a los estudiantes la lectura de determinados títulos y autores y explicarles por qué es relevante leerlos.
 2. Explicarles a los estudiantes el sentido de los textos que van a leer.
 3. Hacerles preguntas a los estudiantes que impliquen retos y reflexiones en torno a lo que leen.
 4. Incentivar a los estudiantes para que hagan preguntas y expresen sus opiniones

de manera argumentada sobre los textos que leen.

5. Ayudar a los estudiantes a relacionar lo que leen con lo que sucede en sus vidas.
 6. Mostrarles a los estudiantes qué aspectos de un texto se relacionan con lo que ellos ya saben sobre un determinado tema.
 7. Permitir que los estudiantes se concentren al momento de realizar la lectura.
- Trabajar de la mano con los docentes de todas las áreas para desarrollar o fortalecer en los estudiantes habilidades como las siguientes:
1. Tener claridad acerca del propósito de la lectura para el aprendizaje.
 2. Capacidad de resumir los textos con sus propias palabras.
 3. Capacidad de relacionar información nueva con la adquirida previamente.
 4. Capacidad de retener los puntos más importantes de un texto.
 5. Verificación de la comprensión de lo leído.
 6. Volver a leer los textos.

Los análisis realizados por PISA en torno a las actividades que propician el fortalecimiento de las habilidades de lectura pueden ser muy útiles para potenciar el impacto de las bibliotecas escolares.

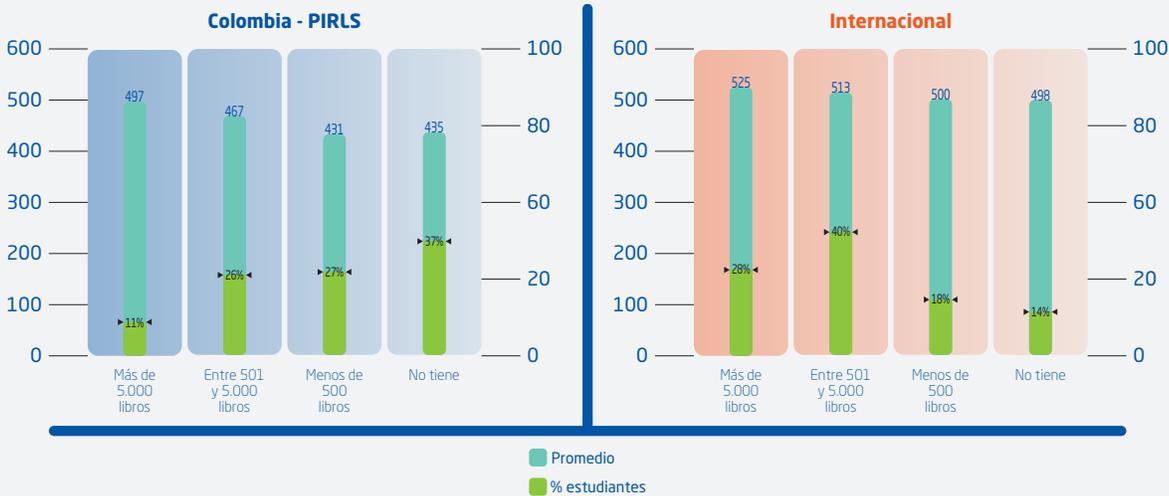


Figura 3. Notas: basada en información reportada por los rectores. A causa del redondeo, algunas cifras pueden parecer inconsistentes. Fuente: cálculos de la Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación del ICFES, con base en los datos del estudio PIRLS 2011 del Centro de Estudios Internacionales de TIMSS y PIRLS



7. Búsqueda de información adicional cuando un tema o un concepto no queda claro.
8. Uso de estrategias como subrayar para recordar y entender lo leído.
9. Discutir los contenidos leídos con otras personas (estudiantes, docentes, padres).
10. Relacionar lo leído con el contexto personal y con los ámbitos extraescolares.

PISA 2009 encontró una relación muy estrecha entre los desempeños de los jóvenes en las dos pruebas: a los que les fue muy bien en la prueba de comprensión de lectura de textos impresos, también tuvieron buenos resultados en la prueba de lectura digital.

- Propiciar el acceso, la lectura y la comprensión de textos digitales, tanto los que están disponibles en formatos multimedia -CD o DVD con contenidos que combinan textos escritos, imágenes, videos- como los que están en línea, y cuyo acceso se obtiene a través de Internet. La lectura de estos tipos de textos debe permitir el desarrollo de capacidades para:
 - Identificar y seleccionar información relevante. Internet tiene millones de artículos y contenidos; por ello es necesario desarrollar la capacidad de seleccionar aquellos que contienen información relevante.

- Evaluar la calidad, la veracidad y la confiabilidad de la información. En Internet no todos los datos son veraces ni provienen de fuentes confiables. Por ello es necesario apoyar el desarrollo de capacidades para valorar cuándo un dato o una información es veraz o no.
- Leer textos fragmentados. Los textos digitales están en diferentes espacios, tienen diferentes características y formatos (continuos, discontinuos, escritos, en imágenes, en audio, en video), y el lector accede a ellos a través de la navegación por diversos enlaces. Asimismo, son textos que cambian (se amplían, se retiran o se actualizan) con mucha frecuencia.
- Propiciar actividades de lectura y escritura en línea: chats, correo electrónico, búsqueda de información en línea, utilización de diccionarios o enciclopedias, lectura de noticias, participación en grupos de discusión (foros), entre otras.
- Propiciar actividades que combinen la lectura de materiales impresos con la de materiales digitales y en línea. PISA 2009 encontró una relación muy estrecha entre los desempeños de los jóvenes en las dos pruebas: a los que les fue muy bien en la prueba de comprensión de lectura de textos impresos, también tuvieron buenos resultados en la prueba de lectura digital. Esto evidencia que ambos tipos de lectura son complementarios. No se trata solamente de conocer y de “dominar” las TIC, sino de hacer un uso apropiado de estas herramientas para aprender y adquirir nuevos conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTELLANOS A, M. et. al. (2011). *Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años*. Bogotá, ICFES.
- LÓPEZ L, M. A. y FERNANDES C, M. I. (2011). *SABER 5° y 9° 2009. Síntesis de resultados de factores asociados*. Bogotá, ICFES.
- MARTÍNEZ B, A. N. y MORALES, J. A. (2012). *Colombia en PIRLS 2011. Síntesis de resultados*. Bogotá, ICFES.
- MULLIS, I. V. S. et. al. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- RONDEROS B, N. et. al. (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá, ICFES.

WEBGRAFÍA

- Informes de resultados de evaluaciones nacionales (pruebas SABER): <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-resultados-de-evaluaciones-nacionales>
- Informes de resultados de Colombia en evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS): <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales>
- Informes de resultados de investigaciones en torno a factores asociados a los resultados de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/informes-de-investigaciones>

Series DVD READERS de SCHOLASTIC



La televisión británica hace parte del salón de clase con las nuevas series de *DVD Readers* de Scholastic. Estas series son una nueva e innovadora forma de plan lector en inglés clasificados en diferentes niveles de proficiencia; mezclan temas de contenidos de no ficción con episodios de las mejores series de la televisión británica.



Cada título presenta a los estudiantes un contenido atractivo que está directamente vinculado a un área de contenido curricular y expone a los estudiantes a un inglés auténtico apoyado en subtítulos opcionales y voces en off.



Los *DVD readers* tuvieron un reconocimiento en los premios ELTons 2013 en la Innovación en Recurso para los docentes. Dicha premiación, organizada por el Concejo Británico y patrocinado por Cambridge ESOL, es un homenaje a la innovación y la excelencia en la enseñanza del inglés (ELT) alrededor del mundo.



Richmond



**Francisco
Leal
Quevedo**

Es médico pediatra, filósofo y escritor de literatura infantil. Se ha destacado como autor de obras literarias para niños y jóvenes como *Aventura en el Amazonas* (finalista en el concurso Fundalectura 2003), *El Mordisco de la medianoche* (ganador del concurso Barco de vapor-Biblioteca Luis Ángel Arango 2009) y *Los secretos de Hafiz Mustafá*.

Aplicación de la **Pediatría** a la **literatura infantil**



En el presente artículo, el autor nos sorprende con su particular estilo, sencillo, directo y nada pretencioso, con una propuesta inusual que nos muestra los principales aportes que la Pediatría, como conocimiento científico del niño, hace al arte de escribir historias adecuadas para ellos.

Como si viviera en Colombia y hubiese revisado los recientes periódicos de circulación nacional y local (cfr. declaraciones de la ministra de Educación, las referencias a los resultados de la investigación de la Fundación “Compartir”, entre otras), el profesor Portugués, Antonio Nóvoa, en una rápida mirada histórica nos muestra una tendencia que no solo es colombiana —ni tan imprevista como pudiera parecernos—, sino que está haciendo presencia en las políticas educativas internacionales actuales y que podemos vincular, entre otras, con las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los maestros que hoy orientan la labor educativa? ¿Cómo llegan a ser maestros? ¿Cómo se van adaptando y respondiendo a los cambios sociales, conceptuales y culturales?

La Literatura infantil es un tema que me apasiona. La mitad de mi jornada laboral la dedico a escribirla, la otra, a la práctica de la Pediatría. Hoy ustedes me preguntan cómo se articulan mis dos mitades. Estoy acostumbrado a esa pregunta pues me la formulan los niños en los colegios que visito y mis pacientes en las tardes de consultorio.

Les digo para empezar que siempre me he sentido afortunado por haber llegado a escribir Literatura infantil por medio de la Pediatría (porque a ser lector había llegado mucho antes, desde que era un niño).

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/15>

Lo voy a resumir en cuatro temas:

1 La pediatría nos enseña que en la infancia nacen las palabras

Recordemos que infante significa: “aquel que aún no habla”. Claro que no habla con palabras pero maneja maravillosamente los otros lenguajes: la sonrisa, la mirada, el llanto. Las palabras llegaron a la vida de ese niño lentamente, todo el primer año se tradujo en cinco vocablos, claro está que contundentes y celebrados. A quienes lo acompañamos nos hicieron llorar de alegría.

Intentemos recrear por un instante ese gran suceso. “Imagínese un bebé en el punto de aprender a hablar. Toda su vida, hasta ese momento, ha sido inarticulada. Si quiere algo, lo único que puede hacer es gritar, llorar, o decir —Uh, uh, uh—. Entonces, de repente, de alguna manera, se le revela el propósito del lenguaje; y en seguida, después de lo que debe ser una lucha tremenda, el poder del discurso. Aunque todos hemos experimentado eso, es difícil imaginar ahora la excitación inmensa del poder que debemos haber sentido la primera vez que hemos dicho “mamá” o “galleta” y hemos visto que aparecía lo que deseábamos. Sin duda, es de esa experiencia que viene el poder de las palabras mágicas y de los conjuros en los cuentos de hadas”. (Alison Lurie, *Don't Tell the Grown-Ups*. *Subversive Children's Literature*, 1990).

El niño de dos años ya sabe bien que las palabras nos confieren un misterioso poder sobre las personas y las cosas. En ese poder radica gran parte de su encanto. El niño lo percibe así, muy pronto. ¿Acaso cuando llama, con sus balbuceos, a una persona por el nombre, esta no aparece y viene a su encuentro? Y cuando dice el nombre de una cosa, ¿no se la damos de inmediato? Esas palabras mágicas aparentemente surgieron de la nada y rápidamente se convirtieron en juguetes maravillosos, que además producen gozo, como aquellas que musita su madre a su oído, mientras lo alimenta. Amará aún más las palabras si las escucha de los labios de las personas que lo aman.

La totalidad de los primeros años están llenos de esa magia de aprender a nombrar las cosas. Tras esos primeros vocablos poderosos, la maquinita de formar palabras va adquiriendo velocidad, aceleradamente posee veinte, trescientas y, luego, varios miles. Entre el primero y segundo año llega a unas cien palabras. Luego el proceso se hace más rápido hasta llegar a alcanzar entre siete y nueve palabras diarias. En algunas épocas llegará a conquistar cerca de una palabra por hora. Recordemos, que dependiendo de su nivel intelectual y cultural, una persona utiliza apenas entre 3.000 y 10.000, solo muy pocos utilizan más.

Es por ello conveniente aprovechar esa ventana de oportunidad de los primeros años para familiarizar al niño con el libro, como objeto. Ahora disponemos de libros lavables, casi irrompibles, a prueba de agua, que pueden acompañarlo aún en la bañera. Es importante ese contacto temprano. Regalémosle libros que pueda manipular a su antojo, que sienta que son suyos.

La totalidad de los primeros años están llenos de esa magia de aprender a nombrar las cosas. Tras esos primeros vocablos poderosos, la maquinita de formar palabras va adquiriendo velocidad, aceleradamente posee veinte, trescientas y, luego, varios miles.

2 La Pediatría nos enseña cómo todo el proceso de lectura es una cadena

Desde el vientre materno, ese ser humano en gestación, ha ido aprendiendo a leer la vida. Su cuerpo adivina ese otro cuerpo que lo acoge, con su calor, sus emociones, su imparable latido. A partir de la semana veinte, ha comenzado a escuchar lo que ocurre allá afuera, la voz de su madre, el tono más grave de la voz del padre, algunas veces gritos o canciones. Luego, al nacer aprenderá a leer el rostro de su madre, la tibieza oportuna del seno materno, los brazos de su padre. Así aprende a leer el mundo, después las palabras; primero las orales, luego las escritas.



En poco tiempo, descubre que las palabras inventadas no solo expresan el mundo, sino que además dan dominio sobre él. “Nombrar es apresar”, decía Cortázar. Apresar imaginarios y a la vez nuestros temores y conflictos. Un cuento es un sendero que cada uno recorre a su manera. El relato infantil le da un nuevo sentido a la vida del niño cada vez que lo escucha o lo lee. Nos pide que se lo contemos una y otra vez, cada lectura es un nuevo descubrimiento.

3

La Pediatría nos muestra que la Literatura ayuda a estructurar nuestras vidas

A primera vista, la literatura infantil clásica puede parecer “terrible”... quizás ahora ningún editor publicaría un cuento como Caperucita Roja o Hansel y Gretel, pero la ciencia nos dice que continúan vigentes. Bruno Bettelheim, (*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*), nos muestra que los relatos clásicos enseñan cosas importantes, como identificar nuestros conflictos básicos y esperar contra toda desesperanza.

Muestran de manera simbólica situaciones vitales, utilizando personajes emblemáticos de las pasiones humanas. Conocer un poco la naturaleza humana, propia y ajena, les da recursos a los niños para enfrentar y comprender el mundo. Les da la esperanza que necesitan, pues siempre hay un héroe que puede derro-

tar a los monstruos, casi siempre mediante la espada de las palabras. Pero no solamente son útiles los autores clásicos. Existen ahora muchos otros escritores contemporáneos llenos de sabiduría de la vida. Recordemos magníficos relatos como *Los hijos del vidriero* de María Gripe, *Estefano* de María Teresa Andruetto o *Mi amigo el pintor*, de Lygia Bojunga, por nombrar solo unos cuantos.

A primera vista, la literatura infantil clásica puede parecer “terrible”... quizás ahora ningún editor publicaría un cuento como Caperucita Roja o Hansel y Gretel, pero la ciencia nos dice que continúan vigentes.

La Pediatría nos enseña que los buenos cuentos, de todas las épocas, sanan

4

La literatura muestra la vida, pero la literatura también cambia la vida. Todos, aun los más afortunados durante la infancia, hemos tenido heridas. La literatura sana porque permite sacar a flote nuestros conflictos. Los cuentos proporcionan lecciones que cada niño puede adaptar a diferentes situaciones de su vida. La literatura tiene para él un papel reparador. Muchos que han soportado situaciones de sufrimiento, ya sea en la familia, la

escuela o la comunidad, comienzan a dejar salir su pena después de leer buenos libros y entonces, muchos de ellos son capaces de narrar sus propias historias, lo cual los libera.

Ojalá le dedicáramos al niño que crece un tiempo para leerle cuentos semejante al que utilizamos para hacerle conocer las reglas familiares (como estar limpio, comer juntos, disciplina, etc.). Los niños que leen o a quienes se les leen cuentos, son cognitivamente más avanzados. Y son sociables, porque los cuentos les ayudan a ponerse en el lugar de las otras personas, a pensar en cómo se debe sentir ese otro en su interior. Estas habilidades, con seguridad, los llevan a manejar exitosamente sus vidas.

La literatura para niños debe brindarles experiencias que los estimulen y satisfagan su imaginación, apropiadas para su edad, auténticas. No es conveniente menospreciar las capacidades de los niños, ellos son lectores inteligentes. Las historias de calidad han de ser divertidas, alegres y tristes, que los involucren, dirigidas a ellos y acerca de ellos, que les permitan identificarse. El niño necesita el relato para crecer, para descubrirse y construirse, para darle forma a su experiencia, para enamorarse de la vida y darle sentido.

Los niños que leen o a quienes se les leen cuentos, son cognitivamente más avanzados. Y son sociables, porque los cuentos les ayudan a ponerse en el lugar de las otras personas, a pensar en cómo se debe sentir ese otro en su interior.

La mejor manera de contagiar a los niños del hábito de leer es que nos vean leer, que tengamos libros en casa, llevemos con nosotros un libro para compartir con él, en el consultorio odontológico, o en el del pediatra. Se dice que unos padres y un maestro lector tienen mucha probabilidad de hacer de sus hijos y estudiantes niños lectores. Quiero que algún día cercano se pueda decir otro tanto del pediatra. En mi consultorio tengo libros infantiles disponibles para ellos, no solo juguetes. Y me sorprende cada día el enorme interés que suscitan en los niños y en sus padres. Los que más les gustan son aquellos que les posibilitan identificarse con algún personaje.

Nuestra lectura previa nos permite conocer qué encierran los libros y lo que nosotros vamos a permitir que llegue al niño. Ojalá esa elección no se haga con miras estrechas, la buena literatura ayuda a derribar barreras como racismo, sexismo, discriminación por orientación sexual, etc. La literatura ha de emanar tolerancia, respeto por las diferencias.

Si la infancia es aquella región donde nacen las palabras, donde aprendemos a leer el mundo, todo cuidador de niños debe conocer y amar las palabras. Cuando leemos en voz alta a nuestro hijo, no solo le contamos unos hechos que conforman una historia, le transmitimos afectos, que son parte importante de nuestra visión de mundo. Todos aquellos que somos guías tutelares de la crianza no debemos olvidar nunca que la infancia es esa región maravillosa donde surgen las palabras y donde ellas siguen conservando un lugar de preeminencia.





Felipe Castro Cervantes

Periodista. Ha cubierto el tema de tecnología en los diarios La República, Portafolio, el programa NET (de El Tiempo Televisión) y El Tiempo, donde recientemente trabajó en la sección Política. En la actualidad es aspirante a una maestría en Gestión de Servicios Tecnológicos y de Telecomunicaciones, en la Universidad de San Andrés (Argentina).

El libro está **más cerca** en la **era digital**



En el presente artículo, el autor pasa revista a los principales avances de la tecnología digital que han revolucionado la actividad lectora en las últimas décadas, ya sea incrementándola o modificando las maneras de realizarla. Así, pone de relieve sus características, su potencial y sus aportes más significativos, si bien no deja de augurar una larga convivencia de la lectura digital y la lectura sobre el papel en el futuro.

Los libros digitales, o *e-books*, dejaron de ser una novedad hace varios años en países como Estados Unidos y Corea del Sur. De hecho, los estudiantes del país asiático solo utilizan textos académicos digitales a partir de este año.

Colombia no es ajena a esta tendencia, pues cada vez son más los títulos disponibles; crece el uso de dispositivos como las tabletas, y el acceso a Internet fijo y móvil ya ha llegado a buena parte de la geografía nacional. Incluso, la Biblioteca Nacional realiza la Semana del Libro Digital, con el fin de promover su uso.

Con la distribución de tabletas y computadores portátiles que el Gobierno ha realizado durante los últimos años en los colegios públicos de todo el país, es de esperar que

buena parte del material de consulta utilizado sea digital. Lo que es lógico si se tiene en cuenta que un *e-book* es más económico que el libro de papel, pues los costos de producción y distribución se reducen significativamente.

Claro, esta tecnología requiere de insumos básicos para funcionar, como por ejemplo, una fuente de energía eléctrica, acceso a Internet y contenidos originales.

Pero el beneficio puede ser enorme en la educación. El libro electrónico llega a los sitios más apartados con versiones actualizadas de textos académicos y a menor costo.

Esta ventana al conocimiento universal se puede aprovechar mediante la implementación de modelos de préstamos de libros a

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/16>

través de la Web, por ejemplo, desde las bibliotecas públicas que, previo acuerdo con las editoriales, cuentan con licencias para distribuir el material.

Si bien, los libros digitales son una tendencia que toma cada vez más fuerza, un alto número de contenidos se encuentra en inglés, lo que hace que su crecimiento no sea tan vertiginoso en regiones de habla hispana como lo es en otras partes del mundo. Además, los libros académicos (para educación superior) no se han convertido al formato digital con la misma velocidad que otros géneros, como las novelas románticas y la ciencia ficción. Sin embargo, es solo cuestión de tiempo.

Pero su potencial es enorme, ya no habrá libros “imposibles de conseguir”; todo estará en Internet.

De Gutenberg al e-book

Como sucedió cuando se afirmó que la radio desaparecería con la aparición de la televisión, o con Internet y la prensa escrita, los libros impresos no van a dejar de producirse, pero tendrán que convivir con un hermano menor que llegó para quedarse y, de paso, modificar la estructura del sector editorial, prácticamente lineal, que iba del autor al editor, luego a las librerías y, por último, al lector. Este modelo, desde el siglo XV, con la invención de la imprenta, no había experimentado mayor cambio.

La lectura de los libros digitales se realiza primordialmente en dispositivos móviles como el *e-book reader*, las tabletas y los teléfonos inteligentes. Eso no significa que la pantalla de un computador no sirva para leer, pero la experiencia es distinta.

De estos cuatro dispositivos mencionados, el más cómodo para leer es el *e-book reader*, pues funciona con la tecnología *e-ink* que da la sensación de estar mirando las páginas de un libro (escala de grises), cansa menos los ojos y consume muy poca energía.

Para el 2007 se habían vendido 400.000 *e-readers* en Estados Unidos durante más de

una década, una cifra poco relevante ya que no había una amplia oferta de títulos y eran aparatos muy limitados. Pero en noviembre de ese año, el mayor vendedor de libros del mundo, Amazon.com, lanzó su lector Kindle, el cual fue un éxito instantáneo. ¿Por qué?

En primer lugar, estaba equipado con un diccionario, un teclado Qwerty (como el de los teléfonos BlackBerry), acceso a Wikipedia, memoria para almacenar hasta 200 títulos expandible mediante una tarjeta SD, una batería que podía durar hasta una semana y conexión a Internet móvil.

La clave del éxito del Kindle se fundó especialmente en los 100.000 títulos que Amazon puso a disposición de sus usuarios entonces (hoy ofrece más de 2.700.000) y la capacidad que otorgó a sus clientes para buscar, elegir y descargar los contenidos en cualquier momento y lugar.

Cuando Amazon inició el desarrollo del Kindle, en 2006, el mercado de libros digitales era de 3 millones de dólares, menos del uno por ciento de las ventas de libros en Estados Unidos. Cinco años más tarde, ese negocio le representó a la compañía minorista de Internet 1.000 millones de dólares. Lo que nos da un panorama de la nueva realidad por la que atraviesa la industria editorial.

Los lectores Kindle de Amazon actualmente cuestan entre 69 y 189 dólares, están equipados con una pantalla de 6 pulgadas que no produce brillo y, gracias a la tecnología *e-ink*, pueden utilizarse en cualquier condición de luz, tienen capacidad para almacenar 1.000 libros, caben en un bolsillo, son ligeros, la batería puede durarles hasta 8 semanas y tienen conexión wifi. Mientras tanto, el modelo de más alto precio permite conectarse a Internet sin costo en casi cualquier parte del mundo (donde haya red 3G) para descargar libros, diarios y revistas de Amazon o, incluso, acceder al correo electrónico, pues trae una tarjeta SIM que no necesita recargarse.

Cabe señalar que otras marcas como Sony y Barnes and Noble también ofrecen dispositivos similares.

Si bien los *e-readers* son objetivamente más cómodos para leer que una tableta, estas pueden acceder a todo el contenido que está en Internet, utilizar aplicaciones, reproducir video en streaming, comunicar y descargar libros de distintos sitios.

Tabletas, una opción más amplia

La tecnología hoy permite tener los títulos preferidos en la nube, así que en cualquier dispositivo se podrá acceder a uno de los libros. Por ejemplo, usted puede leer en su tableta en la noche, seguir la lectura donde la dejó desde su teléfono inteligente mientras viaja en el transporte público hacia el trabajo y, en un momento de descanso, continuar la lectura en un PC.

El ecosistema del libro digital permite una gran cantidad de posibilidades. Por ahora tenemos réplicas de libros impresos, pero cada vez con más apoyos audiovisuales distintos y acceso a más información. Todo depende del ingenio y la creatividad de quien los realice, porque no hay límites.

Hay grandes y ambiciosos proyectos que pronto serán una realidad. Es el caso de la compañía tecnológica EMC, que está digitalizando toda la biblioteca del Vaticano, es decir, uno a uno los ejemplares que allí se han almacenado por siglos y que albergan buena parte del conocimiento del hombre. Y todo estará a solo un clic de distancia para quien desee consultarlo.

Con plataformas sociales como Goodreads.com o Quelibroleo.com, es posible acceder a recomendaciones, críticas y novedades. Estas plataformas permiten al lector llevar una especie de agenda de lo que lee, y encontrar otros usuarios que compartan sus gustos y sirvan para guiarle en futuras lecturas.



Algunas aplicaciones para tabletas y teléfonos móviles

Kindle

Esta aplicación permite leer más de un millón quinientos mil libros de la Tienda de Amazon en una interfaz sencilla y fácil de usar. Ofrece más de 1.400 libros digitales gratuitos, todos organizados en bibliotecas. Permite ajustar el tamaño de la letra, el brillo de la pantalla y elegir el color de fondo. Su mayor utilidad está en que se puede comprar el contenido y visualizarlo en un *e-reader*, un teléfono inteligente, un computador (PC o Mac) o una tableta que corra sobre cualquier plataforma.

Kobo Books

Esta opción le posibilitará al usuario leer cientos de miles de e-books gratis, así como tener acceso a la tienda Kobo, donde podrá comprar 3,2 millones de libros, periódicos y revistas (según su anuncio). También le permitirá al lector comparar sus estadísticas y hábitos de lectura con usuarios conocidos, compartir ideas con las personas que están leyendo los mismos libros que él o consultar dudas. Esta alternativa se encuentra disponible para iOS y Android.

Book Crawler

Con este dispositivo, el usuario puede llevar una base de datos detallada de los libros que va leyendo, aparte de hacer listas de lecturas futuras, leer resúmenes, reseñas y ver en qué librería se encuentran. Está disponible para equipos Apple.

WattPad

El usuario de esta opción puede elegir entre más de 10 millones de libros gratuitos. Además, la aplicación permite conectar con algunos escritores así como leer sin necesidad de estar conectado a Internet y sincronizar las lecturas en el móvil y la tableta.

Google y Apple también tienen sus tiendas y aplicaciones de lectura.

Como sucedió cuando se afirmó que la radio desaparecería con la aparición de la televisión, o con la Internet y la prensa escrita, los libros impresos no van a dejar de producirse, pero tendrán que convivir con un hermano menor que llegó para quedarse y, de paso, modificar la estructura del sector editorial.



**Juan
Comanie**

Agregado de Seguridad
Interior Adjunto
Dirección de la Coopera-
ción Internacional
Embajada de Francia

Educación vial

- Francia y España se distinguen en el mundo por ser los países más avanzados en seguridad vial. Han sido los referentes para el Gobierno colombiano para lanzar los lineamientos pedagógicos en materia de seguridad vial.

- En Colombia se produjeron 6.120 muertes en 2013 por accidentes de tránsito.



Entrevista al agregado de la Embajada francesa Juan Companie: miembro del Instituto policial de la seguridad Nacional de Francia, enmarcada en el lanzamiento de las orientaciones pedagógicas para la "movilidad segura", del Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá, 16 julio de 2014.

1. Ruta Maestra: En Francia pasaron de 16.545 muertes en 1972 a 3.427 en 2013. ¿Cómo lo lograron?

Juan Companie: El hecho de que sea en Francia una prioridad nacional, más allá de ese término, se plasmó en un esfuerzo de toda la sociedad francesa: desde las élites políticas encabezada por el Presidente de la República, pasando por los diferentes ministerios, que fueron los que tuvieron que aplicar esta política para mejorar la infraestructura, mejorar la seguridad y la fiabilidad de los cargos; ha-

ciendo que las leyes de la seguridad vial se aplicaran, al dar fuerzas del orden los medios técnicos y humanos para aplicar y tener tolerancia cero con los infractores.

El papel de la educación en Francia fue determinante. Desde comienzos del 2000 se integró el temario de educación vial de manera obligatoria en la enseñanza desde preescolar hasta los 18 años. El objetivo era que los usuarios del espacio público, desde muy temprana edad tuvieran, los conocimientos en esta materia y se concientizaran de lo importante que

Disponible
en PDF



<http://www.santillana.com.co/rutamuestra/edicion-8/articulos/17>

es y seguirá siendo el hecho de ser un buen usuario del espacio público, sea peatón, ciclista, motociclista o conductor vehicular.

2. RM: ¿Qué elementos han sido determinantes para lograr la disminución de las elevadas tasas de mortalidad por accidentes de tránsito?

JC: El principal punto ha sido adaptar e imponer unas normas de conducción y hacer que se apliquen, ya que una cosa es imponer leyes y otra que se cumplan. Desde que en el año 1972 se alcanzó la punta de más de 16.000 muertos, se han ido adaptando normas como el cinturón, el casco, el límite de velocidad, el no uso de drogas o alcohol, entre otras medidas. La aplicación severa de estas normas ha sido muy influyente. También la educación dentro del marco escolar y la educación de la sociedad a través de campañas de concientización y la publicidad. En Francia no se vende un carro porque corra o porque sea potente, se vende con el argumento comercial de que es seguro y confiable.

3. RM: ¿Cómo se deberían articular los diferentes actores de la sociedad para trabajar mancomunadamente en educación vial?

JC: Aquí hay alto nivel. Este tema: muy temprana edad dos temas muy importantes: el primero, un impulso político fuerte y al más alto nivel. Este tema llegó a ser una prioridad nacional porque el Presidente decidió que fuera así y, por lo tanto, cuando la prioridad viene del más alto nivel del poder político obviamente los que están abajo van a aplicar lo que dice el Presidente. Y también, en segundo lugar, hace falta una respuesta cohesionada, a nivel de los ministerios: transporte, educación, justicia, interior, que tienen que actuar mancomunadamente. Si lo hacen de manera cohesionada y hay una visión global se podrán ver resultados. Así mismo, el poder político que marca la aplicación de leyes tiene que ir de la mano con los actores sociales como asociaciones de víctimas, constructoras, etc., y también tener un discurso claro, de constancia, de tolerancia cero y de educación para la ciudadanía. No puede ser una prioridad de

un día tras un hecho trágico solamente, tiene perdurar en el tiempo y ser una acción continuada y cohesionada desde todos los estamentos tanto públicos como privados.

4. RM: ¿Cómo contribuye la red policial a la pedagogía de la educación vial (como actores represivos y preventivos)?

JC: Nosotros venimos a apoyar y completar los programas de educación vial. Desde nuestra experiencia como policías, hemos sido actores, protagonista y testigos de lo que son los resultados de la mala educación vial. Lo vemos en forma de accidentes, de dramas, de traumas causados, por lo tanto, a la hora de explicar cuando uno se basa en las vivencias y ejemplos, es mucho más eficaz. Además, el hecho de llegar uniformado a dar un discurso preventivo y educativo, refuerza el mensaje que se transmite; también disponemos de apoyos pedagógicos, de videos y material que permite ilustrar, despertar y mantener el interés de los más pequeños, incluso de los adolescentes.

5. RM: ¿Cuál es el papel de la educación en este proceso de formación de ciudadanos responsables en materia de seguridad vial?

JC: El papel de la educación es igual de fundamental que el de la ley, de la infraestructura o la calidad de los carros, ya que al fin y al cabo un carro es una herramienta y el que lo maneja es un ser humano. Como en otros aspectos, a este conductor hay que educarlo y hay que inculcarle desde muy pequeño unos principios básicos de convivencia. El papel de la educación es fundamental, ya que forja los ciudadanos y los hace buenas personas. En el aspecto de la conducción es igual, ya que el respeto a sí mismo y a los demás es fundamental porque cuando uno maneja una herramienta que pesa varios centenares de kilos, a alta velocidad, puede ser un peligro. De ahí la importancia de educarlos desde muy jóvenes.

6. RM: ¿Cómo es el programa de formación académica en seguridad vial que se imparte en Francia?





JC: El programa es progresivo, se aplica desde el preescolar hasta los 18 años, por lo tanto, es adaptado a la edad de los estudiantes. Es transversal ya que cada asignatura puede tener un aspecto de educación vial, ya sea en la física, la química, la literatura, los idiomas, se vinculan de una manera u otra con ejemplos o vivencias. Por ejemplo, en física los temas de frenada, velocidad, distancias de seguridad, de consecuencias de un impacto según el ángulo y la velocidad, etc. También se plasma en la adquisición de conocimientos que están controlados con unos certificados que permiten decir que un alumno recibió una enseñanza, la entendió y es capaz de aplicarla. Estos certificados son obligatorios. Por ejemplo, para manejar un ciclomotor de hasta 49 cm³ o para presentar el examen de la licencia de conducción de carros, se debe obtener el certificado previamente en el colegio.

7. RM: ¿Cómo se aterriza la educación vial en Francia, a través de los diferentes certificados, en los diferentes niveles? ¿Se podría aplicar para el caso de Colombia?

JC: ¿Por qué no? Es útil para conseguir el objetivo que nos planteamos, es muy factible poder integrarlo a las pruebas acá en Colombia para saber si el estudiante adquirió el nivel de conocimientos que se plantea para cada uno de los niveles. En Francia, se decidió plasmar y concretar esta educación vial para que sea tangible, para que el niño, el adolescente, reciba unos conocimientos y luego los asuma y los tenga consignados en

un documento con valor oficial, por lo tanto, sería muy factible hacerlo acá.

Estos documentos se entregan desde preescolar hasta los 16 años y entre los más emblemáticos están: el que se obtiene para conducir ciclomotor, el cual se obtiene a los 14 años y es obligatorio para manejar ciclomotores de hasta 49 cm³ y sólo es posible conseguirlo en el marco escolar. El siguiente es un certificado que es imprescindible para aprender a manejar un carro, lo cual se hace fuera de la esfera escolar, en escuelas de conducción. Pero si el adolescente no obtiene este certificado no puede presentarse a formación, ni examen de conducción de carro.

8. RM: ¿Debería ser entonces la obtención de la licencia de conducción uno de los resultados de lo que hemos aprendido a lo largo de los años de colegio?

JC: La licencia de conducción para carros es el resultado final de un proceso de formación educativa que empezó desde preescolar en Francia, que luego se completa en escuelas de conducción. En el caso de los carros, es imprescindible que el aprendizaje que se recibe en la escuela haya sido plasmado en un proceso continuo desde preescolar hasta los 18 años. El certificado lo emite cada centro educativo, pero es un documento oficial que está reglamentado por el Ministerio de Educación, y el contenido, la forma, y el nivel de exigencia teórico y práctico para obtenerlos los define el Ministerio.

VIDEO: Video: Un enfoque de educación vial 'Saber Moverse', el caso de Francia.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articulos/17>

Modelo pedagógico

Estrategias Comunicativas



Es un **programa** para el desarrollo de las **habilidades comunicativas** cuyo propósito es ayudar a niños y jóvenes a convertirse en lectores y escritores competentes, comprometidos y capaces de analizar, razonar y comunicar con eficacia sus ideas. El programa incluye diferentes **estrategias** de aprendizaje que el estudiante puede utilizar para leer y escuchar; comprender lo que lee y escucha; recordar, resumir y analizar información; y comunicarse apropiadamente, de manera oral y escrita.



Estrategias de lectura y escucha



Estrategias de oralidad



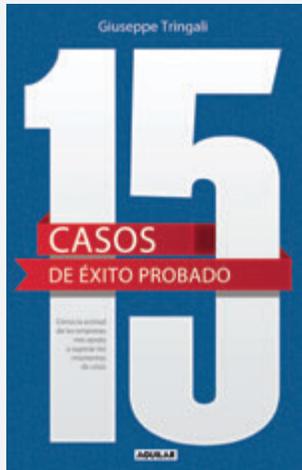
Estrategias de escritura



Además, el programa ofrece:

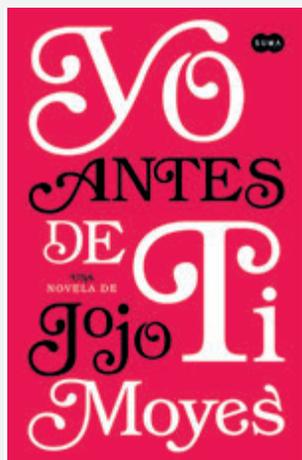
- ▶ Una **matriz de seguimiento y evaluación** del desarrollo de las habilidades de lectura y comprensión.
- ▶ Un **CD** con material complementario para apoyar el programa de desarrollo de las habilidades comunicativas:
 - > Audios.
 - > Lecturas y actividades de comprensión.
 - > Una evaluación diagnóstica.
 - > Dos pruebas de lectura electrónica.
 - > Cuatro pruebas para lectores competentes.

¿Qué hay para leer?



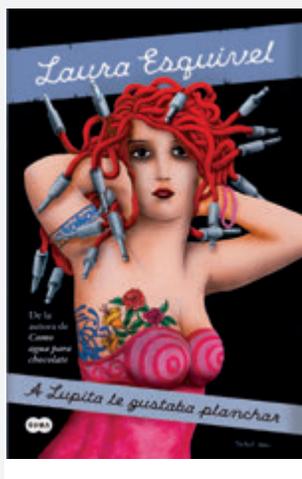
15 casos de éxito probado
Autor: Giuseppe Tringali
Sello: Aguilar

En un momento tan complicado como el actual, cuando el pesimismo parece ser la nota dominante, es vital tener una actitud positiva ante los grandes retos del mercado. Una visión positiva y realista a la vez puede infundirnos la motivación necesaria para lanzarnos a plantear nuevos objetivos, innovar y reinventarnos. Ésa es la clave para reactivar nuestra economía.



Yo antes de ti
Autor: Jojo Moyes
Sello: Suma de letras

Una historia que necesitas experimentar. Una novela inolvidable. Yo antes de ti reúne a dos personas que no podrían tener menos en común en una novela conmovedoramente romántica con una pregunta: ¿Qué decidirías cuando hacer feliz a la persona a la que amas significa también destrozarte el corazón?



A Lupita le gustaba planchar
Autor: Laura Esquivel
Sello: Suma de letras

Con su característico lenguaje accesible y enganchador, un refrescante humor negro y una profunda mirada espiritual, Laura Esquivel traza un fascinante retrato de una sociedad que ha perdido el rumbo, donde casi todos somos un poco Lupita y buscamos algo que nos salve del desamor.

CALENDARIO de eventos

Septiembre 2014

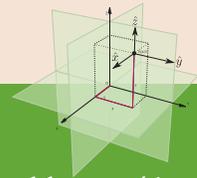
3... 6



Día nacional de los
derechos humanos
9 de septiembre

- ▶ IV Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCYT (Asociación colombiana para la educación en ciencia y tecnología) / Universidad de Caldas, Manizales, Colombia

10... 12



- ▶ II congreso internacional de matemáticas aplicadas / Universidad El Bosque Bogotá, Colombia

13... 17



- ▶ II Congreso mundial de estudiantes de ciencias de la educación / Hotel Oasis, Cancún, México

15



- ▶ Cierre de inscripciones del Encuentro Iberoamericano de Educación EIDE / Universidad Autónoma de Bucaramanga

22... 26

- ▶ CLAPEM - Latin American Congress of Probability and Mathematical Statistics / Hotel Caribe, Cartagena



24... 26

- ▶ II Congreso Internacional Edificar la paz en el siglo XXI / Universidad de la Salle, Bogotá



25... 26



- ▶ V Congreso Internacinal de Pedagogía e Infancia. Didácticas Innovadoras: hacia una formación infantil integral / Univeridad de la Sabana, Sede Puente del Común, Chía

26

- ▶ Ceremonia de entrega Premio Santillana 2014 / Universidad de la Salle, Bogotá



30^{SEPT} ... 02^{OCT}

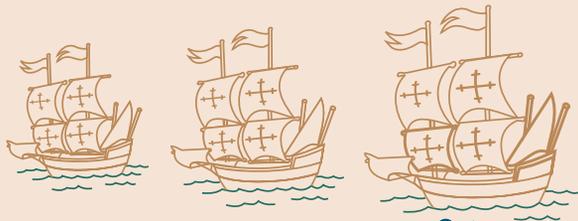


30^{SEPT} ... 04^{OCT}

- ▶ X Encuentro Internacional de Matemáticas EIMAT 2014 / Universidad del Atlántico, Barranquilla



- ▶ II Seminario Internacional Pensar de otro modo: resonancias de Foucault en la educación / Universidad de San Buenaventura, Carrera 8H No. 172 - 20, Bogotá



Octubre 2014

5... 11



Día de la Raza
12 de octubre

- The International Conference in Algebraic Methods in Dynamical Systems (AMDS) / Universidad del Norte, Barranquilla

6... 8



- XV Encuentro Colombiano de Matemática Educativa / Universidad industrial de Santander, Bucaramanga

6... 9



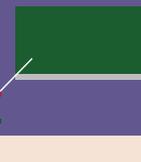
- X Encuentro de Profesores de Filosofía: Enseña de la filosofía y conflictos en América Latina. Miradas nacionales e internacionales / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja

- V Coloquio Nacional sobre Didácticas de las ciencias / Universidad del Tolima, Ibagué



6... 11

- III Coloquio Internacional en Didácticas Específicas y Currículo / Universidad del Tolima, Ibagué



8... 10



- VI Congreso Internacional sobre formación de Profesores de Ciencias / Universidad Santo Tomás, Cra 9 No.72-90, Bogotá

- Congreso Iberoamericano de Calidad Educativa "Pedagogía del valor, una utopía posible" "Sembrando ciudadanía para cosechar paz" / Instituto Tecnológico Metropolitano, Campus Fraternidad, Calle 54A # 1- 30, Medellín



9... 11



- IV Congreso de Educación para el Desarrollo / Palacio de Congresos y Exposiciones Europa, Avda.Gasteiz, s/n. Vitoria-Gasteiz, Álava, España

- VIII Encuentro Internacional "La Educación Hoy: Más allá de la diversidad" / Universidad de Antioquia, Medellín



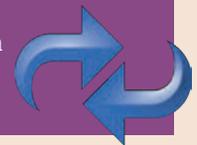
20... 22



- Primer Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano: "Una mirada desde las ciencias humanas y sociales" / Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Antioquia

16... 19

- IV Congreso Internacional e Interactivo de Educación (CIEDUC-2014) / Hotel Portofino. Isla Margarita, Venezuela



29... 30



- V Jornadas Internacionales de Campus Virtuales / Hotel El Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá

Noviembre 2014

12... 14



- Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación "Avanzando juntos hacia las metas educativas iberoamericanas 2021" / Facultad de Derecho de la UBA, Av. Figueroa Alcorta 2263, Buenos Aires, Argentina.



Una solución orientada hacia la innovación educativa y tecnológica que cambiará el rumbo de la enseñanza y la manera como aprenden los estudiantes.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Con el apoyo de la Oficina de Santiago

Santillana Compartir un proyecto educativo para aprender más, mejor y distinto.

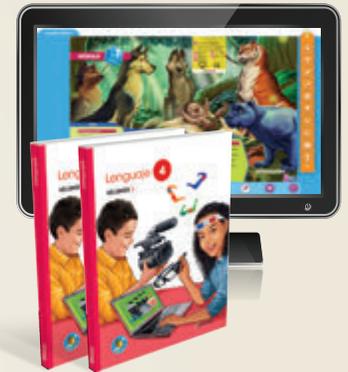
01

Contenidos



Libros impresos y Libromedia

En ellos se encuentran los **contenidos fundamentales** para las áreas básicas, los cuales se enriquecen con múltiples **objetos digitales de aprendizaje** (videos, actividades interactivas, galerías de imágenes, entre otros).



02

Plataforma de gestión del aprendizaje



LMS

El LMS Santillana es una plataforma que permite desarrollar y gestionar la educación entre estudiantes, padres de familia y profesores a través de internet. Cuenta con herramientas de:

- ▶ **Comunicación y Tareas**
- ▶ **Pruebas en línea** **testfactory**
- ▶ **Plataforma de videos educativos** **Santillana**



03

Soporte y acompañamiento



La oferta incluye para el colegio:

- ▶ Un **Agente de tecnología** y del **Contact center** para garantizar el buen funcionamiento de los ambientes digitales.
- ▶ Un **coach**, quien acompañará a los docentes en el uso y apropiación del proyecto educativo, brindándoles estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ▶ Certificación a docentes en el uso y desarrollo de **competencias TIC** con el aval de **UNESCO**.

04

Infraestructura



Aulas digitales

Hardware que garantiza el acceso a los contenidos digitales dentro del aula, sin necesidad de conexión a internet.

- ▶ **Dispositivo para el profesor**
- ▶ **Video proyector**
- ▶ **Sistema de audio**
- ▶ **Proyección inalámbrica**

