

Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



**Actas del Congreso
Iberoamericano de las
Lenguas en la Educación.
Las lenguas en la educación:
cine, literatura, redes sociales
y nuevas tecnologías**



Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIIE)

© Edita:
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones
NIPO: 030-13-154-5 (línea)
NIPO: 030-13-145-9 (IBD)
ISBN: 978-84-369-5528-6 (IBD)
DOI: 10.4438/030-13-154-5
Maquetación: GRAFO, S.A.

ÍNDICE

	Pág.
Presentación	9
Las lenguas de Iberoamérica	11
- La lengua mixteca: de la oralidad a la escritura	13
- El castellano como activo fundamental de la marca España	27
- Lenguas indígenas del Paraguay	35
El cine como medio narrativo	43
- Alfabetización audiovisual y crecimiento personal. La experiencia del programa “Un Día de Cine”	45
- Leer cine en EFE (Español para Fines Específicos)	53
- Educacine: competencias y posibilidades del uso del cine como medio narrativo en entornos educativos	61
- La mezcla de géneros en el cine actual. Una propuesta didáctica (<i>La comunidad</i> , de Álex de la Iglesia, 2000)	71
Literatura infantil y juvenil	81
- Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária	83
- Las narraciones literarias en la memoria de recientes egresados de la escuela secundaria	89
Leer y comprender el arte	95
- Imagen-palabra: texto visual o imagen textual	97
- La importancia de la “alfabetidad visual” en la formación docente	105
La comunicación escrita en los medios digitales y las redes sociales	117
- El uso del arte como medio de aprendizaje de las Nuevas Tecnologías. Blog amautapuyo	119
- La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación	133
- Modelos pedagógicos apoyados en la interculturalidad y la colaboración a través de web 2.0. Análisis de una experiencia en el aula universitaria	141
- Primalingua: un proyecto educativo de enseñanza de idiomas en Europa	153
- La escritura en red y el aprendizaje de las emociones	161
Políticas y programas de promoción de la lectura	171
- A rede social Biblon ao serviço das práticas de promoção da leitura e da escrita junto das crianças do Ensino Básico, em comunidades de língua portuguesa	173
- Bibliotecas escolares de Galicia, aceleradores de innovación	179

- Hora de ler: un programa para el fomento de la lectura en centros educativos de Galicia	187
- Los molinos del saber popular o cómo acercarse a la Paremiología	193
- Jóvenes personas libro, proyecto para la renovación de la lectura que aplica el método de la palabra vinculada	201
- Comunidades literarias en torno al Programa <i>Escribir como Lectores</i> : narrativas de experiencias pedagógicas e investigación	211
- ¿Cómo ayudar a experimentar la autoría?	221
Leer y escribir en contextos plurilingües e interculturales	227
- Proyectos de trabajo y unidades de aprendizaje: lenguaje y creatividad	229-
Herramienta para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para enseñar español como segunda lengua en poblaciones indígenas de Latinoamérica	241
- La formación del lector crítico y los materiales didácticos de lengua española para estudiantes brasileños: una reflexión	251
- Leemos en pareja: desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales	259
- El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza de lenguas originarias	267
- Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo	275
La lengua de señas	283
- El lenguaje corporal del profesor.....	285
Leer para aprender ciencias	293
- La lectura de textos científicos en las clases de ciencias en la formación docente: un intento de desmitificación	295
- Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural	303
- Las ciencias a través de la literatura infantil: propuestas para infantil y primaria	311
- Potenciar hábitos lectores en la formación profesional pedagógica con un enfoque CTS. ¿Se puede?	319
- Aprendiendo a leer en clase de ciencias desde su historia. Propuesta para el diseño de unidades didácticas	329
Narrativas digitales	341
- Lectoautoría y colectividad en la narratología de la globoficción	343
- La lógica narrativa del videojuego: exploración de las formas de encuentro entre el jugador, el personaje y el narrador	351
- Ritmo y movimiento en el discurso audiovisual	359
- Construcción colaborativa de diálogos, en contexto “juego de rol”, a través de la web 2.0	367
- Narrativas digitales: guías para la alfabetización en los nuevos medios y la apertura intercultural	373
Alfabetización inicial, algo más que las primeras letras	379
- La adquisición de la escritura medida por un programa de reconocimiento de voz.....	381
- Lectura e integración social: adolescentes, bebés y abuelos que cuentan, comen y cantan juntos	391
- Algo más que las primeras letras en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo: aportes de la investigación para la formación de docentes en servicio	399
- La escucha, el silencio, la pausa. Instrumentos para la creación en los distintos lenguajes.....	409
- El papel de la conciencia reflexiva del educador en la gestación de ambientes comunicativos en la educación inicial	419
- De la metacognición a la comprensión narrativa en la primera infancia	425

Las bibliotecas como espacios de acceso a la sociedad del conocimiento	433
- Aproximación histórica a las iniciativas legislativas en España a favor de las bibliotecas escolares (siglos XIX-XXI)	435
- Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura: resultados y expectativas futuras	447
- El doble legado cultural de María Moliner: la organización de la red de bibliotecas públicas del Estado y el <i>Diccionario de Uso del Español</i> . Apuntes sobre las bibliotecas escolares	455
- Programa BiblioRedes. Estrategias para sostener una red en una amplia diversidad cultural	461
- Las bibliotecas escolares y la web 2.0: un estudio de la estructura y del uso de los blogs de las bibliotecas escolares en los centros gallegos premiados en la convocatoria de buenas prácticas de bibliotecas escolares del 2011	473
- Las bibliotecas escolares: espacios para recrear la lectura, la escritura y otros lenguajes	485

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el marco de sus programas para el fortalecimiento de las Lenguas de Iberoamérica en la Educación celebraron el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es en Salamanca del 5 al 7 de septiembre de 2012.

En este ámbito se ofreció a los participantes la presentación de comunicaciones en torno a diversos ejes temáticos.

Recogemos aquí algunas de las comunicaciones más representativas del estado de las cuestiones por su carácter innovador, por los estudios que subyacen a ellas o por las aportaciones que ofrecen.

No obstante, ni el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ni la Organización de Estados Iberoamericanos se hacen responsables de las opiniones aquí vertidas sea en su forma o en su contenido.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Las lenguas de Iberoamérica

La lengua mixteca: de la oralidad a la escritura

José Joaquín Martínez Sánchez¹

13

Introducción: facilidades y dificultades

Un prejuicio asentado durante siglos dictaba que las lenguas han de perder la riqueza y diversidad de su vida oral (el “habla”) para adoptar la escritura. En realidad, la Historia de la Lingüística (Robins, 1967) demuestra que se trataba de un pretexto para establecer la exclusividad de una clase social como registro oficial del idioma, fuese cual fuese.

Los usos adoptados en las gramáticas, por definición, se referían a la lengua escrita y, corrientemente, a una parte de ella. No hay que sorprenderse de antaño, porque sigue haciéndose hogaño en nuestra útil y apreciada Nueva gramática de la lengua española (AALE, 2010). Lo que ha cambiado, afortunadamente, es que el corpus de la lengua escrita y, en concreto, la Literatura, se ha hecho diverso e integrador gracias al valor estético y humanista de la heteroglosia (Bajtín, 1934-41) en miles de buenos o grandes autores y autoras.

Sin embargo, una lengua oral en tiempos actuales se enfrenta a un reto muy distinto. La escritura en su forma tradicional o en el medio digital se apoya sobre una comunidad de usos que constituyen la norma social, es decir, el estándar adoptado por la comunidad de hablantes. Las raíces históricas de esa norma no pueden encontrarse en la tradición escrita, sino que han de inspirarse directamente en el habla, sea cual sea el formato utilizado: oral, audiovisual, digital.

En realidad, se trata de un proceso de negociación gigantesco que, para tener éxito en sociedades abiertas, no totalitarias ni autoritarias, tiene que apoyarse sobre la ciencia lingüística; tal como ahora la entendemos. La inclinación a buscar un ogro que realice el trabajo de centenares de lingüistas –o lo haga innecesario– tropieza siempre con el muro transparente de millones de enunciados y

¹ dicciomixteco@gmail.com

textos que se obstinan en expresarse con prístina libertad. Ninguna lengua va a salvarse de la pérdida progresiva de hablantes gracias a un Leviatán en el poder. Tampoco basta con fundar una pacífica Academia para que una lengua pueda escribirse. De hecho, la lengua española se enfrenta a una dispersión escrita –fácil de comprobar en cualquier sitio web de redes sociales– mucho más dificultosa para el mutuo entendimiento que un idioma no académico, el inglés.

Lo que puede producir sobre la lengua una fuente de poder extraña a la comunidad de hablantes no son facilidades, sino dificultades, aun de esas que se llaman bienintencionadas y quizá lo sean. En la región mixteca de Guerrero, objeto del presente estudio, las autoridades indígenas solo pueden ser comunitarias. Por tanto, el Estado en todas sus expresiones: municipal, estatal y federal; y, en tiempos ya añejos de la Colonia, no ha podido, aunque lo pretendiera, favorecer el proceso de normalización lingüística del idioma **Tu'unSavi**. Pensemos en los diez años transcurridos desde la propuesta de la Ley de Derechos Lingüísticos (2003) por el gobierno de Vicente Fox (cfr. Cienfuegos, 2012). Desde luego, la pretensión de erradicar una lengua para sustituirla por otra es, desgraciadamente, factible; justamente lo que intentaron hacer con las lenguas indígenas en tiempos de amargo recuerdo.

Incluso una administración indígena de territorios autónomos, rectamente integrada en la República, sería incapaz de inventarse la lengua vernácula, secular, y suplantarla por medio de una norma legal. Que alguien me corrija si me equivoco, pero la única norma posible en un idioma es el resultado de un diálogo de siglos, una investigación de años y una negociación permanente. Allí donde se interrumpe o se coarta el diálogo, como en esa Europa medieval donde los clérigos seguían hablando latín –no se olvide este dato–, la lengua sigue su camino imparable hacia la secularización y la libertad de expresión. Una autonomía política podría facilitar la extensión y arraigo de una norma social, pero no podría imponer una norma legal.

Tampoco la lingüística puede inventarse una lengua, aun cuando tuviera la intención racionalísima de quienes todavía utilizan el esperanto o, en nuestros tiempos, imaginan que la Inteligencia Artificial acabará con la Babel humana. Eso sería acabar con la humanidad. Su humilde tarea es la descripción y, en todo caso, la sugerencia de soluciones a problemas que acucian a una sociedad: ¿cómo allanar el camino de la normalización lingüística, en beneficio de un pueblo? Es lo que me mantiene unido al destino de la nación **NuuSavi** de Guerrero, México: un pueblo migrante, cierto, pero hondamente enraizado en su territorio desde hace, al menos, tres milenios. Otro dato influyente que merece la atención internacional y la solidaridad de la comunidad iberoamericana es que La Montaña de Guerrero sea la región más empobrecida de México, según datos del PNUD (2004 y posteriores) y el municipio en peor situación, Cochoapa el Grande. Precisamente ahí se ha centrado mi investigación.

14

1. Superando el aislamiento

Durante un trabajo de campo que duró siete años, en dos periodos distintos (1993-1994, 1997-2000), tuve la oportunidad de participar de la vida en una región indígena (mixtecos, nahuas y amuzgos), situada en el corazón de la Sierra Madre del Sur. Las comunidades sufrían un aislamiento no deseado desde tiempos de la colonia, cuando las Leyes de Indias decretaron una autonomía aparente para la “república de indios”, a la vez que aplicaban etiquetas castellanas a un sistema de cargos/servicios, basado de algún modo en la sociedad anterior a la conquista (Aguirre Beltrán, 1953; el *altépetl* nahuatl, según Lockhart, 1992: 14-58; León Portilla, 2003: 258)².

El proceso que dio lugar a la actual comunidad política, económica y religiosa es resultado de un aprendizaje cultural, no de una disposición mágica *desde arriba*. El argumento de que el orden

² Las ventajas de esas Leyes se limitaban a la figura mediadora de un “defensor de indios” entre mundos paralelos. La relativa autonomía de los “pueblos” era a cambio de tributos; mientras que los “municipios de españoles” se integraban en la burocracia de Nueva España como administradores coloniales de la Corona y recibían parte de lo recaudado. De distinto modo, los “pueblos” tenían que sostener de la “caja de la comunidad” a sus propias autoridades: el cabildo formado por alcalde, regidores y fiscal, al cual se añadía un gobernador en la cabecera de la cual dependían las demás comunidades, con autoridad para juzgar. Durante el tiempo de la colonia, los cargos eran elegidos entre un colegio cerrado de ancianos, además de los “principales” y el cacique local (Frye, 1996: 71 ss.; Terraciano, 2001: 191).

comunitario provenga de tiempos precolombinos solo es parcialmente cierto (cfr. Dehouve, 2001), dado que la mayoría de las comunidades existían hace quinientos años; también algunos de sus rasgos. Pero su identidad ha vivido una verdadera revolución, al igual que otras civilizaciones y culturas, desde el feudalismo al capitalismo y desde la política autoritaria o totalitaria hasta la democracia. Hoy me parece aún más necesario reconocer la gradualidad de los cambios, cuando muchas mujeres indígenas con el apoyo de organizaciones diversas (Kinal Guerrero, Frente Indígena de Organizaciones Binacionales [FIOB], etc.), desean participar como electoras y elegibles en el sistema de servicios. Así lo expresan si tienen ocasión y no son presionadas.

La democracia comunitaria o, al menos, la elección de cargos en la asamblea pudo tener vigencia en las aldeas rurales y en la periferia del sistema desde tiempos ancestrales (la cultura *ñuiñe*; **ñōúíní e** “tierra donde hace calor, tierra caliente”, es como se denomina a la Mixteca Baja de Oaxaca). Fue entonces cuando se asentaron **ñuusavi** en diversas regiones del actual estado de Guerrero; pero es difícil comprobar ese extremo. El paréntesis abierto por los señoríos guerrerros, antes incluso del posclásico (cfr. Cerro de las Minas, Huajuapán de León, S. III-IX; s. X-XV en la Mixteca Alta y, desde el s. XII, en la Baja), construyó una sociedad estratificada y desigual, en la que los servicios comunitarios iban destinados al mantenimiento de una élite violenta. Los encomenderos españoles agravaron esas condiciones hasta el borde del exterminio, pero se sirvieron de la estructura anterior: señoríos, tributos en forma de bienes y trabajo esclavo. Lo que ocurrió después ha sido clave para el presente y el futuro de las comunidades.

Aunque la lengua se haya diversificado en muchas variantes, el proceso histórico ha hecho más semejantes entre sí a los mixtecos (**NaSavi**, “pueblo de la lluvia”) y a las diversas etnias, a través de un sistema de cargos y un concepto de la propiedad privada que no es absoluto, sino que debe aportar al bien común: mayordomías, fajina, todo ello englobado en el concepto **ñasavi** de **chiñu** “servicio”. La relación intercultural entre los indígenas, a lo largo de los siglos y del último en particular, ha constituido un mundo de la vida común (*Lebenswelt*), el cual haría viable una administración autónoma y, a la vez, respetuosa con las diferencias. Así pues, la arqueología no es la fuente de la identidad actual, sino una herramienta para explorar el proceso vivido. Lo que da testimonio de una sociedad viva es su *capacidad de aprendizaje*.

2. Precedentes: la escritura prehispánica

Cuando comencé mi trabajo de campo tenía la misión de facilitar el ejercicio de la educación bilingüe intercultural. Mi primer intento fue asistir a un seminario organizado por la embajada de México en Madrid acerca de las formas de escritura precolombina, allá por 1995. Al tratarse de una lengua tonal, el **Tu'unSavi** se prestaba mejor a la representación ideográfica, como el chino, con el que está lejanamente emparentado. Más que la dificultad en asumir un código, lo que hace imposible una mera reimplantación es que estuviera asociado a varios géneros discursivos y a esferas sociales ya desaparecidas: el relato de las hazañas y la genealogía de la casta gobernante (cfr. Arana y Swadesh, 1965; Rodríguez Cano, 2008; Janseny Pérez Jiménez, 2009: 106-120).

Los rasgos del **Tu'unSavi** en los códigos precolombinos y protocoloniales no identifican un *registro culto* ni superan la poeticidad de la lengua oral en cualquiera de sus variantes. El difrasismo, la elegancia parsimoniosa y el lenguaje metafórico no caracterizan a *una lengua perdida*, sino al pueblo **NaSavi** y a su creatividad antigua o contemporánea. Tanto los discursos actuales de autoridades o chamanes (cfr. López García, 2006), como la lírica tradicional (**yaandaví**) y moderna (al ritmo de la chilena, la cumbia o el rap) en las canciones **ñasavi** analizan la experiencia, crean símbolos profundos y comunican valores estéticos que cualquier humano tiene oportunidad de apreciar (cfr. Martínez Sánchez, 2011: I).

No obstante, el pueblo **NaSavi** puede aprender de ellos con el sentido crítico que caracteriza a la modernidad y, de modo muy notorio, a los miles de usuarios de las redes sociales en nuestro tiempo. En el desarrollo humano de la región han colaborado intensamente, durante varias décadas, organizaciones como el Centro de Derechos Humanos de La Montaña (CDHM) “Tlachinollan”, que ha recibido en varias ocasiones el apoyo y reconocimiento de los países iberoamericanos. Pues bien,

además de narrar hazañas, la escritura ideográfica también sirvió para denunciar los hechos violentos en forma de memoria histórica, de modo que no se olviden sus efectos seculares.

Hay algunos documentos procedentes de La Montaña que permiten reconstruir *un perfil* de la cultura vigente en el momento de la Conquista española o poco después. Los señoríos más importantes de la región han dejado muestras de escritura prehispánica en la primera etapa colonial. El Códice Azoyú 1 describe la estructura unitaria que vinculaba a pueblos tlapanecos, mixtecos y nahuas, como fruto de un dominio impuesto apenas unas décadas antes: la guerra de conquista y el linaje del señorío de Tlachinollan, la actual Tlapa (Jiménez García, 2004). Su titular, el “Señor Llamas”, fue reconocido por los españoles en 1521. Acerca de similares temas trata el Lienzo de Totomixtlahuaca, a su vez vasallo de Tlachinollan; la extensión de su dominio tributario sobre varias decenas de comunidades hasta Ayutla. En el Palimpsesto de Veinte Mazorcas se vinculan diferentes señoríos, incluido el de Tlapa. Por fin, el Lienzo de Aztactepec y Citlaltepec se refiere a los **ñuusavide** La Montaña (cfr. Cerón Rojas, 2008a: 3-10; resumen de su tesis doctoral, Cerón Rojas, 2008b).

Este último se distingue de los anteriores porque no representa un solo centro político ni, propiamente, un señorío, sino que describe las relaciones entre distintos pueblos y lugares: Zitlaltepec =**YukúKimi** “Cerro de la Estrella”; Aztactepec =**Yukú Sami** o **Kuzami** “Cerro de la Garza”; Cochoapa =**Kuyaxi** “Cerro Fino”; Metlatónoc =**ItiáTanu** “Río Partido”, etc., dentro de un territorio que colinda con Malinaltepec al oeste, Coicoyán de las Flores (Oax.) al este y Xicayán³ =**Nuzavi** “Lugar de Savi” al sureste (cfr. Cerón Rojas, 2008b: 119-126).



Figura 1. Lienzo de Aztactepec y Citlaltepec (Códice de las vejaciones), s. XVI. Museo Alfeñique de Puebla. Fuente: Flor Yemín Cerón Rojas (2008b).

Hay que subrayar el hecho de que el *Códice de las vejaciones* no sea un mapa, ni tenga una intencionalidad descriptiva; sino una función narrativa: una crónica sobre varios sucesos diferenciados, que tienen en común el haber afectado a los pobladores de una u otra manera. Las característi-

³ Es muy probable que la muesca en el borde inferior izquierdo del plano haya cortado precisamente el icono de Xicayán (cfr. Cerón Rojas, 2006, 11). El códice incluye una fecha manuscrita que corresponde a su primera recepción por el cabildo de Tlapa, 1572. Pero pudo ser utilizado en un momento posterior para reivindicar otros derechos por alguien a quien no le convenía que apareciese esa población.

cas geográficas más relevantes son el Río Piedra Parada, que lo atraviesa simbólicamente, y un cerco de cerros a su alrededor que funcionan como linderos, entre los que destaca un monte de más de 2000 ms., el Cerro de la Garza (*Aztactepēc*, **Kuzami**), al sur (centro izquierda). El único camino de acceso a la región (inferior izquierda), en aquella época igual que durante los cinco siglos posteriores, debió de ser el que unía Metlatónoc y Xicayán, conectado con Putla (Oaxaca) y con la Costa a través del río, aunque el estado del códice dificulte interpretarlo con precisión (cfr. Cerón Rojas, 2008b: 120). Es probable que fuera una razón principal para que los encomenderos se estableciesen precisamente en Xicayán (**Nuzaví**), a la vez que esquilaban a la población.

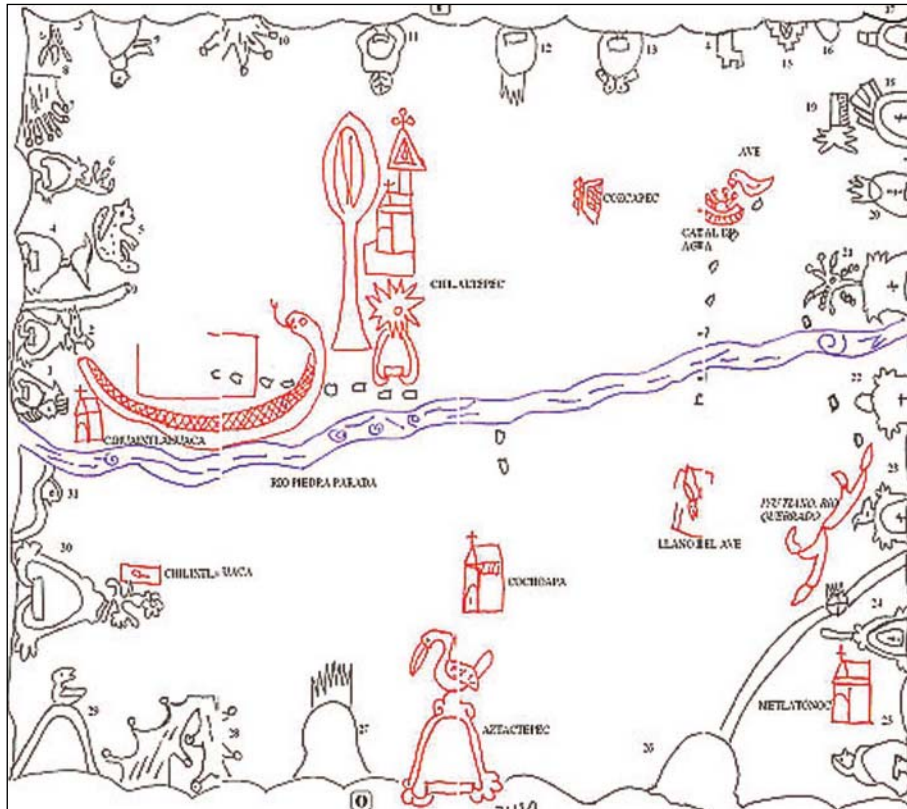


Figura 2. Marco Geográfico del Lienzo de Aztactepēc y Citaltepec, en posición horizontal. Dibujo de Cerón Rojas (2006)

Los cuatro documentos tienen en común el especial interés por señalar los límites del territorio étnico, en una época marcada por los desplazamientos demográficos que provocó el terror de los conquistadores y, después, la administración regional⁴. Pero el Lienzo **ñasavi** tenía un valor jurídico como relato probatorio ante las autoridades coloniales en Tlapa (cfr. Cerón Rojas, 2006: 23; Cerón Rojas, 2008b: 147), a causa de las agresiones sufridas a manos de los encomenderos de Xicayán y, probablemente, en defensa por las acusaciones de otros agredidos al Norte⁵. Describe una especie de alianza entre los pueblos de **ItiáTanu**, **YukúKìmi**, **Kuyaxì** y otros once pueblos de la Montaña Alta

⁴ Azoyú 1 reivindica el dominio y establece sus límites con la expectativa de que sea reconocido en forma de propiedad jurídica por la administración de la Colonia (Jiménez García, 2004). Es imaginable –aunque no siempre comprobable– un uso parecido de los otros tres documentos, incluido el Lienzo de Aztactepēc (Cerón Rojas, 2008b: 112-115, 199-209).

⁵ Dehouve estudió los lienzos de Malinaltepec y los fechó en el s. XVIII (1982: 100-101), por lo que ha vinculado el Códice de las Vejaciones con la familia que se apropió esa zona. Flor Cerón Rojas (2008b: 147) clasifica el documento entre los “códices jurídicos” del s. XVI (de acuerdo con Ruiz y Valle, 1998: 230-231), que se presentaban para resolver un problema legal ante las autoridades o ante la corte virreinal.

(uno de ellos, un asentamiento mexicana), los cuales se disponen en fila a lo largo del borde derecho del códice (identificados por glifos, cfr. Cerón Rojas, 2008b: 142-145) y son asociados a su vez con diez señores (un linaje que reclama sus derechos sobre la región, según Cerón Rojas, 2008b: 144).

En la zona central derecha se narra la contienda entre **YukúKimì** y otras comunidades (Cerón Rojas, 2006: figura 6; quizá tlapanecos, cfr. Cerón Rojas, 2008b: 146), la cual se realiza, al parecer, con el acuerdo del poder colonial (una figura de ropaje europeo, cfr. Cerón Rojas, 2008b: 127). El cuadro superior izquierdo es protagonizado por el relato de la victoria del pueblo de Chilixtlahuaca (**YukúKimì**) sobre sus vecinos, que termina con una escena de ejecución (Cerón Rojas, 2008b: 140-141). La parte inferior izquierda trata sobre el dominio impuesto, con evidentes signos de violencia, por los encomenderos españoles en **Nuzaví** (*Xicayánde Tovar*) y otros pueblos de alrededor (Metlatónoc, según Cerón Rojas, 2006: figura 7; Cerón Rojas, 2008b: 128-131), cuyas incursiones dejan viudas a varias mujeres y las obligan a buscar amparo. “Así pues, como puede verse en el Lienzo de Aztactepec y Citlatepec, el modo en que los españoles trataron y mataron a los indios muestra una fuerte oposición entre ambos grupos, pero, al mismo tiempo, [...] un fuerte conflicto interno entre los indios, del cual se aprovecharon los conquistadores españoles” (Cerón Rojas, 2006: 11)⁶.

Por contraste con el pasado en sus dos versiones, precolombino y colonial, el desarrollo de la nueva comunidad indígena desde el s. XVIII (Leyes de Indias), pasando por la Independencia y la Revolución (cfr. Dehouve, 2001)⁷, ha culminado con la transición forzada por el movimiento indígena mexicano hacia la democracia y el Estado social de derecho al final del milenio.

No por casualidad, la pequeña aldea de Rancho Viejo, donde empecé a trabajar en 1993, cambió su nombre por el de **Rancho Xaá Democracia**, “Rancho Nuevo de la Democracia / Rancho Venida de la Democracia”, y se convirtió en un centro político y económico de la región, en demanda de un nuevo municipio. Fui testigo de ese proceso, en calidad de cooperante al desarrollo con la asociación Ekumene, y mero acompañante del que se está viviendo ahora, como investigador: la normalización de la lengua para su uso en la educación, de manera primordial, y en la administración autónoma del territorio al servicio del bien común. Acerca de eso, el “bien común”, se habla en **Tu'unSavi** a través de muchas redes semánticas: **chiñu**, **kazachiñu** “trabajar, hacer un servicio”, **chinyeetá'a** “ayudar, hacer familia”, **zandakúu**, “enderezar, establecer el derecho”, etc.

18

3. Hacia la mutua inteligibilidad

3.1. Migración y movimiento indígena

Señalo algunos espacios culturales que ya están colaborando en la mutua inteligibilidad entre distintas áreas dialectales del mixteco. Habría que comenzar por el trayecto y los destinos de la migración como lugares de encuentro y reconocimiento mutuo; pero la dureza de la experiencia no permite calificarlos de oportunidades para el desarrollo lingüístico. Aun así, no debe ser casual que el empoderamiento de las comunidades de origen haya coincidido en el tiempo con la peculiar epopeya de los migrantes en busca de supervivencia y bienestar para las próximas generaciones.

Las redes sociales del movimiento indígena han dado lugar a una asamblea permanente entre personas de distintas comunidades: en Oaxaca, hay que reseñar la lucha emancipadora del Frente Indígena de Organizaciones Binacionales; en Guerrero, durante los años 90, coincidieron el Comité 500 años de Resistencia Indígena, el Movimiento Indígena por la Autonomía y la proclamación del municipio Rancho Nuevo de la Democracia, hasta ahora no reconocido; la organización de la Policía Comunitaria en La Montaña y Costa Chica, a través de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC-PC), que se ha consolidado durante la primera década del milenio.

⁶ La iconografía del Lienzo, descifrada en su mayor parte por Flor Cerón Rojas (2008b), hace patente una mezcla entre glifos que se remontan a la escritura numérica *ñuiñe* (periodo Clásico, cfr. Rodríguez Cano, 1996; Cerón Rojas, 2008b: 383-403); la escritura semasiográfica (lejanamente similar al cómic) de la Mixteca Alta, durante el periodo Posclásico (cfr. Caso, 1977-79; Rodríguez Cano, 2008); y “el estilo del Altiplano”, que corresponde a la tradición mexicana. No debe ser casual que las glosas se escribieran en náhuatl y que el **Tu'unSavi** se representara por medio de glifos.

⁷ Dehouve sostiene que las regiones indígenas cumplían una función en el sistema colonial y, posteriormente, en la República mexicana, como una parte más del “sistema mundial” al que fueron incorporadas desde el siglo XVI.

3.2. *Ve'eTu'unSavi, la "Academia"*

La Academia de la lengua mixteca (**Ve'eTu'unSavi**) surgió en 1997 con el objetivo expreso de hacer posible el entendimiento entre las comunidades hablantes de **Tu'unSavi**, en el territorio indígena y en la migración, donde ha concentrado parte de sus esfuerzos. Está formada por mixtecos de prestigio en instituciones culturales y educativas de Oaxaca y algunos lugares de Guerrero, Puebla, Baja California, Veracruz, México DF, USA, Europa, etc. Ha celebrado doce reuniones, hasta la última en San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oaxaca (17-19 julio 2009). Se acordó el establecimiento de un alfabeto común y se determinó la estructura morfológica más adecuada para la representación de los tipos de palabras, con el nombre de **NdusuTu'unSavi**⁸.

En la actualidad sigue funcionando de forma ejecutiva gracias a la continua dedicación de algunos de sus miembros, como Ubaldo López García, doctor en Antropología por la Universidad de Leiden y actualmente Director de Educación Comunitaria e Intercultural en la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca; Juan Julián Caballero, investigador del CIESAS; o Melquiades Romero, profesor de la Universidad Intercultural de Guerrero en Malinaltepec. El elenco de académicos es amplio e incluye, prácticamente, a todos los profesores universitarios **nasavi** de una cierta edad.

Floriberto González y Antonio Gatica analizan las dificultades que las diversas academias indígenas en Guerrero han encontrado para cumplir sus objetivos: falta de espacios adecuados y acervos bibliográficos, presupuesto limitado, reuniones en itinerancia, poca colaboración de lingüistas. Respecto a este último punto, critican un sentimiento de desconfianza hacia "la asesoría de estudios de la lengua que no pertenezcan a la misma etnia" (González y Gatica, 2009: 85). En sentido contrario, la lingüística universitaria ha carecido de sentido común a la hora de producir instrumentos útiles a aquellas personas que había usado como objeto de análisis. No basta con elaborar herramientas de uso local, que abundan en la impresión descorazonadora de que el mixteco (o las demás lenguas indígenas) no pueda convertirse en medio de educación a causa de su "naturaleza dialectal"; como si hubiera alguna lengua sin dialectos⁹. En concreto, **Ve'eTu'unSavi** ha propiciado, de la mano del profesor Gabriel Caballero, la publicación de un *Diccionario del idioma mixteco (Tu-tu Tu'unNuuSavi*, Caballero Morales, 2008), que pretende abarcar el léxico con todas sus variantes idiomáticas.

Los académicos de **Ve'eTu'unSavi** reivindican una verdadera política de planeación lingüística en todas las instituciones estatales o federales que se ocupan de las culturas indígenas, así como en los numerosos departamentos y organismos dependientes de las universidades mexicanas o extranjeras. Además, han dado el primer paso hacia el establecimiento efectivo de una norma, al solicitar que las gramáticas y diccionarios publicadas (o por publicar) para uso escolar en Oaxaca y Guerrero, así como en cualquier lugar de migración, sean revisadas y corregidas en virtud de los acuerdos vigentes. Se trata de un procedimiento inevitable –compárense los departamentos de normalización en Cataluña, Euskadi, Valencia, etc.- si se desea corregir la situación de diglosia que sufren los hablantes de **Tu'unSavi** en su propia tierra, a pesar de las declaraciones oficiales y las disposiciones legales en favor de la cooficialidad. Sin embargo, es improbable que se tome esa decisión mientras no exista una administración autónoma del territorio.

3.3. *Instituto Lingüístico de Verano*

No puede olvidarse el trabajo que han dedicado decenas de miembros del Summer Linguistics Institute a la investigación del mixteco, sobre todo en Oaxaca, desde los años 60 del pasado siglo. Por lo que se refiere a mi propia investigación, tuve la suerte de visitar el Departamento de Lingüística de la Universidad de Austin, Texas, en 1993, gracias a un compañero en funciones de becario, y realizar

⁸ Puede consultarse en la página web del Centro Binacional para el Desarrollo Indígena Oaxaqueño: <http://centrobinacional.org/2009/06/mixtec-alphabet-ndusu-tu%E2%80%99un-savi/>

⁹ Transcribo la crítica de los académicos **nasavial** Instituto Lingüístico de Verano, cuyas publicaciones sobre el idioma **Tu'unSavi** se cuentan por centenares, y al INALI, creado en obediencia a la Ley de Derechos Lingüísticos, por refrendar la imagen del mixteco fragmentado en 80 dialectos. Cfr. **Ve'eTu'unSavi**, "Pronunciamento", Tlaxiaco, julio de 2011: <http://cort.as/1azQ>

una búsqueda exhaustiva de bibliografía que no habría podido soñar en España, desde luego; pero tampoco en una biblioteca mexicana. Dicho el benefactor, también está dicho cuál es el problema generado por el peculiar funcionamiento del SIL/ILV. La existencia misma de Internet debería haber resuelto el obstáculo interpuesto por esa enorme concentración de recursos al otro lado de la frontera; pero la biblioteca digital del ILV no es completa, ni por supuesto la de muchas universidades norteamericanas. Ese enorme corpus de datos (etnográficos y lingüísticos) sigue sin ponerse *íntegramente* a disposición de la comunidad científica.

Si se me permite una nota de humor, la existencia de 80 variantes del mixteco en los anales del SIL está vinculada a la historia de más de 80 investigadores que obtuvieron una o muchas publicaciones gracias a la vitalidad del **Tu'unSavi**. Por mi parte, he podido comprobar personalmente que la inteligibilidad entre hablantes **nasavi** en regiones extensas, como el estado de Guerrero, es mucho más alta de lo que presumen las cifras.

3.4. Organismos oficiales: INALI

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) surgió de la disolución del Instituto Nacional Indigenista, una vez promulgada la Ley del año 2003. En el caso de Guerrero, tengo que señalar la buena disposición del director encargado de **Tu'unSavi**, Agustín Calixto, y su iniciativa en la convocatoria del 1er. Congreso para el Desarrollo Lingüístico en la región de La Montaña, sobre el que trataré más adelante.

También inciden en el conocimiento y desarrollo del **Tu'unSavi** otros organismos oficiales, de ámbito federal (INAH) o estatal (SEP, Dirección de Educación Indígena, CEDELIO). Cito el llamamiento de **Ve'eTu'unSavi** a que los egresados en Lingüística por las universidades públicas se pongan al servicio de las comunidades: "Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) entre otras", sobre todo "quienes hablan **Tu'unSavi**".

20

3.5. Música en Tu'unSavi

Desde los años 70 hasta acá se han diversificado enormemente los géneros y los grupos musicales formados por **NaSavi**, que enriquecen la cultura y la lengua autóctonas con aportes recreados de estilos foráneos: otras zonas de México o Estados Unidos. Los antecedentes tradicionales se remontan al menos al siglo XIX; quizá mucho antes con otros instrumentos. Son los grupos de viento existentes en cada comunidad, quienes acompañan todos los rituales públicos, religiosos o civiles. Se seleccionan por medio de un curso de solfeo a cargo del *cantor* del pueblo, en el que participan todos los niños varones. Las bandas han servido durante décadas de aislamiento forzoso para poner en relación a los **ñuusavi**, al compás del calendario festivo; las autoridades intercambian visitas a pueblos cercanos o lejanos y participan en los ritos acompañados de **na (tivi) musika**, "los músicos". Además, el uso de **Tu'unSavi** en los cantos y la creación lírica comenzó por la inventiva de los pobladores que llevaban sus guitarras a cualquier encuentro, junta, consejo o fiesta bañada en aguardiente. De esos *bluesmen* nació la canción popular (**yaandavi**), que se ha extendido por toda La Montaña de Guerrero, gracias a pioneros como Leónides Rojas, de **ItiaTanu**.

Jaime García Leyva, antropólogo **rasavi** de Guerrero, doctorado por la UAB en 2011, conoce mejor que nadie la actualidad de la música juvenil en La Montaña, así como los caminos que han transitado y los medios en que se han gestado los diferentes géneros y grupos que hoy se escuchan desde **Yuvinani** (municipio de Metlatónoc) hasta Brooklyn, Chicago o Los Ángeles. Crean cumbia, chilenas, corridos o rancheras y utilizan la guitarra, el bajo, la batería, el acordeón o el saxofón; entre muchos conjuntos destaca **KimiTuvi** de **Yuvinani** ("Yaa Paloma") o **Botella Musical**. Otros más recientes han hecho suyos los ritmos, sonidos e instrumentos del rock, el reggaetón, la música DJ o el rap (García Leyva, 2010).

3.6. Radiodifusión

Señalo las dos principales radioemisoras, en Guerrero y Oaxaca, respectivamente: la radio mixteca de Tlaxiaco (XETLA, “La voz de la Mixteca”) y la emisora con sede en Tlapa, que ha sobrevivido a la desaparición del INI con que estaba asociada: “XEZV-La voz de la Montaña”. Desde su fundación en 1979, ha demostrado su eficacia en la promoción de la lengua materna gracias a sus comunicaciones “de indígena a indígena” (Ruiz, 2009: 99)¹⁰.

3.7. Religiones

Hay que reconocer el esfuerzo dedicado por el proselitismo religioso de iglesias procedentes de Estados Unidos a la adaptación de sus textos, rituales y propaganda a las lenguas indígenas. Como es sabido, muchos activistas del SLI eran bautistas, adventistas o miembros de iglesias evangélicas.

No obstante, ha sido en el ámbito del catolicismo donde abundaron los intentos por asumir y comprender las formas de relación chamánica con la naturaleza que practican los **tuvá** (“palabra buena”), mujeres o varones: la lluvia (**Savi**), los númenes de la tierra (**ñú'u**), la roca (**kava**), los ríos (**itiá**, **yuvi**) y los montes (**yukú**); de modo muy especial con los difuntos (**nandi'í**), a quienes se trata como presencias reales y familiares (“antepasados”), más allá del carnaval urbano sobre el mismo tema. La “pastoral indígena” ha arraigado en la arquidiócesis de Oaxaca y en la diócesis de Tlapa.

4. La normalización en vivo

4.1. Talleres

Desde junio del 2011, gracias a un trabajo coordinado en red de profesionales, docentes y autoridades **nasavi**, se han abierto los cauces *participativos* para hacer viable la normalización lingüística, a la vez que se prefigura una autonomía política. Ambos son procesos simultáneos de madurez y empoderamiento.

Se comenzó por convocar una serie de talleres en Chilpancingo, con el respaldo de diversas instituciones: INALI, SEG/DEI, durante los meses de junio, septiembre y noviembre del 2011. El siguiente debería realizarse el presente año, 2012. Ha contado con asistentes de prestigio, en su mayoría miembros de **Ve'eTu'unSavi** (Gabriel Caballero, Alonso Solano, Ubaldo López, Juan Julián Caballero, Vicente P. Casiano, Rey Castillo, Amadeo Guadalupe, etc.)¹¹. A pesar de la relevancia del evento y el conocimiento sobrado de los ponentes, los acuerdos que se han tomado hasta la fecha son puntuales y no contemplan el sistema completo de la lengua, con el fin de proponer una norma estándar.

Los debates del Taller se han nutrido, lógicamente, de la experiencia vivida por sus miembros en **Ve'eTu'unSavi**. Por lo que se refiere a la fonética y a la morfología, he hecho lo posible por adoptar sus decisiones:

- La representación de fonemas en la escritura, los cuales incluyen una variedad de alófonos: **v** [f] y [w]; **k** [k] y [g]; **nd** [nd], [nt] y [d]; **ty** [ti+vocal o semiconsonante], [tʃ] y [c], aunque el hábito de escribir **ch** siga prevaleciendo en Guerrero, al menos.
- La transcripción de tres tonos en **Tu'unSavi**: bajo, medio y alto, (**à**, **a**, **á** como en el AFI), aunque solo sea obligatorio en el caso de verbos y morfemas enclíticos.
- La separación entre los determinantes clasificadores (**ra**, **ña**, **na**, **ri**, **nù**) y los nombres a que anteceden. Es discutible si los prefijos de la derivación nominal (**tú-**, **ti-**, **ndi-**) deberían unirse o distinguirse del morfema-raíz, dado que no coinciden con los determinantes enclíticos (**ri**, **nù**).

¹⁰ Puede sintonizarse por vía digital en <http://ecos.cdi.gob.mx/xezv.html> (31-03-2011).

¹¹ He publicado las actas del II Taller (30/8-2/9/2011), las únicas a que he tenido acceso, en Google Docs: <http://cort.as/lazQ>. Se incluye también el Pronunciamento del Consejo Directivo de **Ve'eTu'unSavi** (julio 2011) en Tlaxiaco, Oaxaca, que se leyó al inicio de la última sesión del II Taller sobre Normalización Lingüística en el estado de Guerrero.

- El reconocimiento de palabras complejas, aunque se distingan sus componentes: prefijos en la derivación de palabras (sujetos a variaciones fonéticas: **nda-káa-tu'u>ndekatu'u** “preguntar”), dos raíces en la composición (**káa-ndixa**, “confiar, ser confiable”).
- Considero igualmente correcta la precisión sobre la morfología bisílaba de las “raíces originarias” en **tu'unSavi**. No es un prejuicio historicista, ya que sigue actuando en la articulación de los/as hablantes actuales (cfr. II.2.2.3).

Más difíciles de asumir son otros acuerdos que atañen, precisamente, a otras dimensiones de la lengua fuera de foco en los debates: la sintaxis oracional. No se puede prescindir de un modelo holístico que describa y explique todos los niveles de la lengua, al menos como tentativa, antes de establecer una norma y una gramática normativa. P. ej., no considero que deban reunirse en una sola palabra los determinantes pospuestos a verbos, adjetivos y adverbios (enclíticos; **kunyaa-yu** “me canso”, **kuáa-y Xako** “voy a Tlacoachis”, **va'e** “está bien”). A mi modo de ver, no deberían confundirse con meras desinencias verbales, dado que hay una serie coherente de adverbios (**ká, ní, va, lo'o, ndi, tu**, cfr. II.7.6.2-3: evaluadores y flexivos) que pueden situarse entre el verbo y el determinante enclítico: **kunyaaníyu** “estoy muy cansado”. Además, los mismos determinantes aparecen antepuestos o en una posición aún más lejana del verbo: **ña María ñakanañana** “María les está llamando (a ellos/as)”. Todos ellos sirven de núcleos a un SD, sea como primer argumento (Arg 1: “sujeto”), sea como segundo o tercero (Arg 2 y 3: “complementos”), sea como marca de un Sintagma Complementante (tradicionalmente, un pronombre de relativo o un nominalizador). La Flexión del mixteco es más compleja y, a la vez, más económica que en otras lenguas (cfr. Martínez Sánchez, 2011: II.5).

4.2. I Congreso de Tu'unSavi en Guerrero

La **Ve'eTu'unSavi** tiene su propio ámbito, el de la gramática normativa; mientras que los lingüistas se dedican a la descripción y al reconocimiento de la diversidad. No se legisla el uso de las lenguas, sino las *condiciones óptimas para su uso*.

A esa dimensión política se ha referido el Primer Congreso de **Tu'unSavi** en el estado de Guerrero, celebrado los días 11 y 12 de Octubre del 2011, gracias a la hospitalidad del pueblo de Cahuatache, municipio de Xalpatláhuac; así como a un movimiento sociocultural en favor de la lengua autóctona. Durante la primera jornada del Congreso se reunieron más de ochocientas personas, mayoritariamente maestros y maestras activos en la educación bilingüe. El principal resultado fue la elección directa de un Comité de Desarrollo Lingüístico representativo, cuyo ámbito engloba todas las comunidades mixtecas (**ñuusavi**) de Guerrero¹².

En extracto, los acuerdos fueron los siguientes:

- Rescate de la memoria histórica y los héroes o heroínas locales; reconocimiento a los impulsores de **Tu'unSavi** en la educación y la música; llamada a recrear los signos de identidad (derecho, medio ambiente, bandera, himno, calendario: Día de la Resistencia **ÑuuSavi**, el 12 de Octubre).
- Estudio, acopio e introducción de la memoria cultural **ñasavi** en el currículo escolar (discursos sagrados, literatura e historia oral, cantos, calendario, gastronomía) de todos los niveles, para que pueda *crearse cultura*; práctica de la lectoescritura en **Tu'unSavi**; servicio de los docentes a la comunidad. Los objetivos más concretos fueron:
 - Continuar con el Proyecto Educativo Alternativo en el Consejo Pedagógico, a semejanza de lo vivido en Chiapas a través del Currículum para la educación primaria e intercultural bilingüe (programa ECIDEA)¹³.

¹² Los “acuerdos resolutivos” del 1er. Congreso de **Tu'unSavi** en Guerrero se han difundido a sus participantes, entre los que me incluyo. He elaborado un breve documental sobre el evento, que puede consultarse libremente en la web (youtube): Reunidos por la lengua: <http://cort.as/lazs> (dirección abreviada). También he publicado los acuerdos que se tomaron, a través de Google Docs: <http://cort.as/lb-3> (dirección abreviada).

¹³ He conocido los trabajos del ECIDEA gracias a Marta Bertely (2009), investigadora del CIESAS, quien ha editado el *Currículum*, junto con el *Modelo curricular* de educación intercultural bilingüe de la UNEM, un informe sobre el proceso de organización y desarrollo comunitarios que promovió la UNEM con educadores independientes (*Sembrando*) y otro más acerca del taller de diálogo intercultural sobre el Convenio 169 de la OIT (*Diálogo intercultural*).

- Solicitar reconocimiento del Comité de Desarrollo Lingüístico por la DEI-SEG.
 - Promover medios y espacios de comunicación (tradicionales y modernos: nuevas tecnologías de información y aprendizaje, TIC o TAC).
 - Implementar objetivos del Congreso en las zonas escolares.
- Normalización del sistema de escritura **tu'unsavi**. En la mesa de trabajo correspondiente se planteó la necesidad de incorporar los fonemas **f** /f/ y **ch** /tʃ/ al alfabeto de **Tu'unSavi de Guerrero**, en contra del acuerdo expresado por **Ve'eTu'unSavi**. Por mi parte, creo que la [f] intervocálica es un alófono de **v** /v/. Sin embargo, en el área de la Montaña mixteco-amuzga funciona un fonema **ch** /tʃ/ distinto de **ty**/c/; la decisión de considerar ambos sonidos alófonos de un mismo fonema necesita una explicación razonable (cfr. II.2.2) y una difusión escolar, a largo plazo.
 - Editar libros de texto (INALI) conforme a la gramática de **tu'unsavi** (gramática normativa, emitida por foros, congresos, etc. de la “nación **ÑuuSavi**”).
 - Enseñar la lengua en todos los niveles, incluido el universitario.

El sumario antecedente se refiere a los trabajos de tres mesas: 1) “Elementos para la reconstrucción de la memoria histórica de **ÑuuSavi**”; 2) “Recuperación de los conocimientos y saberes de la cultura de **ÑuuSavi**”; 3) “Alcances y pendientes de la normalización de **Tu'unSavi**”. La mesa cuarta trató sobre “Perfil de los docentes bilingües profesores de la asignatura lengua y cultura **tu'unsavi** en los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, normales y universidades”. Pero la educación merece un tratamiento específico en el apartado final, que se basa en el autoanálisis de los propios docentes.

5. La educación bilingüe intercultural en la Montaña mixteco-amuzga

5.1. Datos basados en investigaciones

Queda mucho por investigar sobre la situación real de los centros educativos de preescolar y primaria en la Montaña mixteca y amuzga, aunque haya suficientes datos para orientar los cambios (cfr. en general, Ramírez Castañeda, 2006; acerca de Guerrero tratan Flores y Santos, 2009; González González, 2009; sobre el centro de la UPN en Ometepec, Jordá, 2009). Las maestras y los maestros mixtecos han recorrido la Montaña de Guerrero durante tres décadas, a costa de incontables sacrificios. Traspasaron las fronteras del aislamiento antes que llegaran otros agentes, por lo que merecen mi respeto y admiración; tanto más cuanto no se les había dotado de competencias e instrumentos necesarios para desempeñar su oficio de modo gratificante. Su calvario por la Sierra Madre, entre la incompreensión de unos y otros, es un símbolo parangonable a la emigración forzosa.

En el conjunto del estado de Guerrero, se atiende al 6% de niños indígenas en edad de asistir a educación inicial y preescolar y al 70% de quienes deberían estudiar primaria (González González, 2009: 239). En la Montaña Baja mixteco-amuzga las cifras son todavía más bajas, en parte porque las familias tienen que migrar unidas para sobrevivir; no tienen otra alternativa. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha hecho constar reiteradas veces las desigualdades educativas en el conjunto de México: “los estudiantes de escuelas indígenas están en los niveles más bajos de rendimiento”, afirma Jordá (2009: 250), con el apoyo de cifras concretas. “La brecha entre el logro educativo de quienes acuden a instituciones de paga y a escuelas indígenas es de 187 puntos” (Avilés, 2006; apudJordá, 2009: 251). La lengua materna de los educandos indígenas “no desarrolla sus competencias comunicativas; solo se emplea como lengua de instrucción, es decir, para que los alumnos comprendan lo que tienen que hacer en las actividades que marcan los libros de texto o la traducción de sus contenidos. Se sabe que el enriquecimiento que aporta el desarrollo de la lengua autóctona contribuirá al aprendizaje exitoso de la segunda [... En consecuencia] el logro infantil al culminar los estudios primarios es extremadamente limitado; en la mayoría de los casos no hablan español, lo comprenden poco y [no escriben] sus ideas, [sino] más bien copian textos (Jordá, 2009: 252).

Después de una generación de maestros y maestras bilingües con estudios de primaria, secundaria, bachillerato, Escuela Normal, en secuencia progresiva, hoy se plantea la necesidad de “di-

señar un plan de estudios de licenciatura para formar maestros que respondan a las características culturales y de cosmovisión del mundo indígena” (González González, 2009: 239). También significaría un enorme avance que maestras y maestros terminaran la formación antes de comenzar su desempeño. Se han pasado tres décadas trashumando semanal o quincenalmente entre la aldea y la ciudad, sin beneficiar a nadie más que a negocios intermediarios.

La Primaria de Rancho Nuevo lleva el nombre de un maestro que falleció en accidente durante uno de aquellos viajes, después de una súbita crecida del río: Hermenegildo Galeana, *Herme*. Era su director cuando lo conocí y compartí proyectos con él; junto a otros muchos maestros y maestras, dado que el albergue de la asociación Ekumene en Rancho Viejo/Nuevo sirvió de punto de encuentro para quienes caminaban hasta otros pueblos. Hermenegildo procedía de la Mixteca costeña y se había adaptado a las terribles exigencias de un trabajo poco remunerado e ingrato, dado que no producía efectos perceptibles por madres y padres.

JaniJordá advierte sobre los graves defectos del sistema de formación del profesorado indígena; en los subcentros de la UPN de Costa Chica eran pocos los formadores que conociesen la realidad indígena en calidad de especialistas (apenas un 15%). El subcentro de Ometepec, en concreto, “es un ejemplo de la desigualdad educativa dentro de la propia UPN” (Jordá, 2009: 250): matrículas arbitrarias, grupos demasiado numerosos, aulas improvisadas, docentes sin contrato (50%). El 75% de los maestros en ciernes (entre 1998-2003) de ese subcentro, con irradiación sobre la Costa Chica y La Montaña (es decir, el área de la Montaña mixteca y amuzga), “no leían ni escribían los idiomas nativos y, en casos e xtremos, ni los hablaban” (Jordá, 2009: 252). Esto se explica también porque algunos docentes “se encuentran ubicados fuera del área lingüística que les corresponde; por tanto, no hablan la lengua de la comunidad”.

5.2. Autoanálisis de los docentes nasavi

24

El 1^{er}. Congreso de **Tu'unSavi** en Guerrero (11/12 de octubre del 2012) convocó una mesa de trabajo específica para analizar “el perfil educativo del docente de **tu'unsavi**”. Tenía el propósito de revisar con actitud crítica la situación actual, por comparación con el modelo pedagógico que debería seguirse, y sacar en conclusión propuestas eficientes que aproximen la realidad al ideal.

En resumen, el autoanálisis de los docentes constató lo siguiente:

- Continúa habiendo muchos maestros y maestras sin la formación adecuada para su desempeño. Algunos solo cuentan con el Bachillerato Pedagógico; otros muchos ejercen la docencia sin haber concluido los estudios correspondientes a su titulación en la UPN. En general, la docencia de **tu'unsavi** adolece de una actualización pedagógica que facilite el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en ambas lenguas, **tu'unsavi** y español.
- Muchos estudiantes de la UPN, la UAG e incluso la UNISUR, el alumnado de algunas zonas (capital de distrito o cabeceras municipales) y, lo que es más grave, algunos maestros y maestras, no conocen o no practican **tu'unsavi** ni lo consideran relevante.
- Se advierte una falta de responsabilidad en los cargos directivos (centros, zonas educativas, distrito) con respecto al ejercicio real de la enseñanza y aprendizaje de **tu'unsavi**; lo cual se comunica a sus subordinados.
- Se necesitan incentivos y un salario adecuado.

El “perfil deseado” o el ideal pedagógico se describió a grandes rasgos:

- “Maestros críticos, sencillos y humanistas”.
- “Docentes responsables, creativos, con amor a la profesión y conciencia de servicio”.
- “Visión crítica y autocrítica ante la realidad”.
- “Sujetos pensantes con conocimientos y con mucha práctica”.

¹⁴ Cfr. las actas del “Primer Congreso de Desarrollo Lingüístico de Tu'unSavi”, Cahuatache, ÑuuKuatyi, 2011-2012, en Google Docs: <http://cort.as/1b-3> (dirección abreviada).

- “Maestros con ética profesional y valores”.
- “Que hablen y escriban la lengua **tu’unsavi**”.
- “Maestros innovadores”.

En el capítulo de conclusiones, la mesa propuso medidas concretas, que fueron ampliadas por la asamblea plenaria del Congreso:

- “El perfil mínimo de los docentes para trabajar a nivel básico debe ser de licenciatura; para trabajar a nivel medio superior y superior deberá ser de maestría y doctorado. Además, también debe hablar **tu’unsavi**”.
- Todos los maestros y maestras de la enseñanza bilingüe deben tener una experiencia pareja en las dos lenguas, español y **tu’unsavi**.
- Hay que capacitarse y diseñar en el aula la práctica de las competencias comunicativas; no solo enseñar el alfabeto o el léxico.
- Hace falta un organismo que tutele y evalúe la competencia lingüística en **tu’unsavi**.
- Los maestros y maestras tienen que participar en la elaboración de materiales didácticos adaptados a su microrregión. El uso de las TIC facilita ese propósito, en apariencia utópico.
- Los cargos de los centros ubicados en el medio indígena deben ser hablantes de la lengua correspondiente.
- Se debería reubicar a aquellos docentes que no hablen **tu’unsavi**.
- Con el fin de hacer viable la enseñanza y aprendizaje de la lengua autóctona es imprescindible la creación de una escuela y una licenciatura en **tu’unsavi**; los “diplomados” que ahora se imparten son muy insuficientes.

Se planteó la necesidad de un debate participativo sobre los motivos que justifican la normalización de la lengua, puesto que algunas personas no lo consideran necesario o creen que se trata de un objetivo inalcanzable.

Ojalá que el presente estudio contribuya a que se comience por el principio, en el horizonte de una normalización incipiente: la creación de un área de conocimiento y una titulación específicas en las universidades de La Montaña y Costa Chica. La enseñanza y el aprendizaje de **Tu’unSavi**, como ha constatado el Primer Congreso en Guerrero, es inseparable de la investigación. La sabiduría de los ancianos y el papel protagonista de las madres puede asegurar la transmisión de una lengua, entre una generación y la siguiente. Pero la *recreación* de una norma con valor social requiere de un movimiento cultural y de un grupo de jóvenes dispuestos a dedicar su vida a investigar y desplegar todas las posibilidades de su lengua materna.

25

Bibliografía

- Arana, Evangelina y Mauricio Swadesh (1965). *Los elementos del mixteco antiguo*. México, Instituto Nacional Indigenista e Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Asociación de Academias de la Lengua Española y RAE (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa, 2 t.
- Bajtín, Mijail (1934-41). *Estética y teoría de la novela*. Madrid, Taurus, 1989.
- Cerón Rojas, Flor Yenín (2006). “The Lienzo of Citlaltepec: An Indigenous Historical-Cartographic Document from la Mixteca in Guerrero”. *FAMSI*: <http://www.famsi.org/reports/05052/Paper.pdf> (12-03-2011).
- Caso, Alfonso (1977-1979). *Reyes y reinos de la Mixteca*. México, FCE, 2 t.
- Cerón Rojas, Flor Yenín (2008a). “Fundación, asentamiento y dinámica política en la Montaña de Guerrero, s. XIV-XVI”, *FAMSI*: <http://www.famsi.org/reports/05052es/05052esCeronRojas01.pdf> (12-03-2011).
- Cerón Rojas, Flor Yenín (2008b). *Prácticas políticas y apropiación del territorio en los pueblos de la Montaña de Guerrero (Siglos XV-XVI): Estudio entonistórico de los lienzos de Totomixtlahuaca, Aztacteppec y el Palimpsesto de Veinte Mazorcas*. FAMSI (tesis doctoral): <http://www.famsi.org/reports/05052es/CeronRojasTesis.pdf>

- Cienfuegos Salgado, David (2012): "El régimen jurídico de la diversidad lingüística en México". Jaime García Leyva et al. (coord.), *De la oralidad a la palabra escrita: Estudios sobre el rescate de las voces originarias en el Sur de México*. Chilpancingo, El Colegio de Guerrero, 63-85.
- Dehouve, Danièle (1982). "Les lienzos de Malinaltepec (État de Guerrero): Reproduction et analyse". *Cahiers des Amériques Latines*, 25, 95-119.
- Dehouve, Danièle (1995). *Hacia una historia del espacio en la Montaña de Guerrero*. México, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos / CIESAS.
- Dehouve, Danièle (2001). *Cuando los banqueros eran santos: Historia económica y social de la provincia de Tlapa*. Chilpancingo, UAG.
- García Leyva, Jaime (2010). "Trashumantes: Bandas de viento, rock, rap y hip hop en La Montaña de Guerrero". *Huellas mexicanas. El sitio de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*: <http://www.huellasmexicanas.org/revista/transhumantes.-bandas-de-viento-rock-rap-y-hip-hop-en-la-montana-de-guerrero-primera-parte>
- García Leyva, Jaime (2011). *Indígenas, disidencia y lucha social en La Montaña de Guerrero*. Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral).
- González González, Floriberto y Antonio Gatica (2009). "Factores que impiden el desarrollo de las lenguas originarias". PUMC y SAI (2009): *Edespig*, México, SIPIG-UNAM, 82-85.
- Jansen, Maarten y G. Aurora Pérez Jiménez (2009). *La lengua señorial de ÑuuDzawi: Cultura literaria de los antiguos reinos y transformación colonial*. Oaxaca, Secretaría de Cultura - Universidad de Leiden.
- Jiménez García, Elizabeth (2004). "Nuevas interpretaciones del Códice Azoyú 1". *Suplemento de Diario de campo*, México, INAH (Seminario Permanente de Estudios sobre Guerrero), 39-45.
- López García, Ubaldo (2007). *Sa'vi: Discursos ceremoniales de YutsaTo'on (Apoala)*. Leiden, Leiden U.P. (tesis doctoral) <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/12463/1/01.pdf> (30-06-2009).
- Martínez Sánchez, Joaquín José (2011). *La lengua mixteca (Montaña Baja, Gro., Méx.): Identidad amenazada de un pueblo migrante*. Google Drive, dirección abreviada: <http://cort.as/1YpT>.
- Robins, R. H. (1967). *Breve historia de la Lingüística*. Madrid, Cátedra, 2000.
- Rodríguez Cano, Laura (1996). *El sistema de escritura ñuiñe: Análisis del corpus de piedras grabadas de la zona de "La Cañada" en la Mixteca Baja (Oaxaca, Méx.)*. México, ENAH (tesis de licenciatura).
- Rodríguez Cano, Laura (2008). "Los signos y el lenguaje sagrado de los 20 días en el calendario ritual de la Mixteca y los códices del noroeste de Oaxaca". *Desacatos*, 27, 33-74: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/139/13902703.pdf> (13-03-2011).

El castellano como activo fundamental de la marca España

Nuria Pelares Roncero¹

27

Palabras clave: español, castellano, marca país, imagen, identidad, marca España, España, Latinoamérica, cultura, diplomacia pública.

Resumen

Reforzar la imagen de España en el exterior se ha convertido en un objetivo prioritario de nuestro actual Gobierno. Para ello, éste ha puesto en marcha un plan de acción que girará alrededor de la marca país.

A la hora de posicionar una marca sólida en el imaginario de nuestro público objetivo, es decir, del panorama internacional, resulta imprescindible su asociación al atributo prestigio. Distintos análisis demuestran que es nuestra cultura el aspecto que más contribuye a ese deseado concepto de prestigio bajo cuyo paraguas aspiramos a situarnos. Construir una identidad de marca país consiste, en gran medida, en buscar la esencia y la realidad de una nación y comunicarla. En este escenario, destaca nuestro idioma como elemento fundamental del patrimonio español, muy propio y a la vez compartido.

El español está en alza. Apoyada en una gran base demográfica, la lengua castellana es actualmente la segunda del mundo según el número de hablantes nativos y también el segundo idioma de comunicación internacional. El aumento de la población hispanohablante tiene como resultado el crecimiento de la importancia de nuestra lengua, multiplicándose las relaciones culturales y las transacciones comerciales que en ella se establecen, a la vez que aumenta su presencia en la diplomacia multilateral. El futuro del español es asimismo prometedor ya que se prevé que aumentará significativamente el porcentaje de la población mundial que lo tendrá como lengua nativa.

¹ nuria.perales@gmail.com

Este estudio pretende analizar las fortalezas y oportunidades que nuestro idioma supone en la creación de la marca España, recogiendo las iniciativas del Gobierno en este sentido, para concluir con que nuestra imagen país está íntimamente vinculada a Latinoamérica y, por tanto, ligada indefectiblemente a una nueva *marca hispánica* a través de una herencia cultural y lingüística común.

Introducción

No son nuevos los esfuerzos por crear, o reposicionar, una imagen de marca para nuestro país. Como efecto de la modélica transición a la democracia primero y de los grandes eventos internacionales celebrados en el año 1992 después, España se fue forjando una imagen política y social muy positiva. Mejoraron los niveles de confianza hacia el país y su gente, que generaba más simpatía que antipatía. Una buena, si no excelente, imagen cultural y artística completaba un panorama halagüeño. Pervivía no obstante el estereotipo de una nación asociada aún a ciertos niveles de ignorancia, con una envidiable imagen como destino turístico y considerado un buen lugar para vivir, pero poco aconsejable para trabajar. Los tópicos y lugares comunes permanecían impertérritos. Sol, playa y diversión para los europeos, imágenes que beben del arquetipo romántico² decimonónico, y percibidos como *nuevos conquistadores* en gran parte de la América Latina, sin duda como herencia de nuestro pasado colonizador.

Fue el Proyecto Marca España, constituido en 2002 por el Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos, el Foro de Marcas Renombradas Españolas, el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) y la Asociación de Directivos de Comunicación (DIRCOM), la iniciativa que más avanzó en este terreno. La actividad de esta plataforma, que tenía como objetivo trabajar de forma coordinada en la construcción de una imagen de España que respondiese a la nueva realidad económica, social y cultural del país, se paralizó con el cambio de legislatura en 2004, si bien desde distintos ámbitos gubernamentales y civiles se intentó llevar a cabo acciones destinadas a la construcción de una marca para nuestro país, desgraciadamente sin mucho éxito.

28

A pesar de que la economía española se encontraba antes de la crisis de 2009 entre las diez más potentes del mundo en términos de PIB, las percepciones sobre España obtenían invariablemente posiciones inferiores a la realidad de sus datos macroeconómicos. El problema residía pues fundamentalmente en la falta de capacidad para transmitir y consolidar una imagen positiva, lo que repercute negativamente en la actividad comercial exterior y justifica hasta cierto punto el que algunas de las principales empresas españolas eviten identificarse con su país de origen, que desgraciadamente sigue sin ser un referente.

Los avances que pudieran haberse conquistado en ese sentido se han visto frenados o en franco retroceso, debido en gran medida a la crisis financiera y económica, un golpe que nuestra imagen no estaba preparada para recibir. España vuelve más que nunca en los últimos años a vivir de estereotipos, que sin duda nunca dejaron de estar ahí³. Queda al descubierto la falta de un trabajo riguroso y continuado en la construcción de una marca sólida capaz de abrirse camino traspasando fronteras, de ser respetada por propios y extraños, e incluso admirada, y que, llegados los malos tiempos, hubiera aminorado el perjuicio causado en términos de reputación y credibilidad.

No somos ajenos a la realidad actual de nuestro país, con un sistema financiero que sobrevive gracias a la ayuda europea y una crisis que lo es más de valores y confianza que económica. No olvidamos tampoco la premisa de no faltar a la coherencia en un discurso de identidad de marca país. Si bien podría decirse que es un trabajo hercúleo el que queda por hacer, y sin dejar de tener presente que es imprescindible construir desde dentro hacia fuera, también es cierto que este país cuenta con recursos que lo sitúan en un lugar privilegiado para poder avanzar en tan difícil tarea. La clave está en hacer aquello que no se ha conseguido hasta ahora: asociar la marca España a ese con-

² Arquetipos establecidos por el sociólogo Emilio Lamo de Espinosa, fundador y primer director del Real Instituto Elcano, el cual preside en la actualidad.

³ Conclusiones establecidas a partir de la lectura del *Estudio RepTrack™ España 2011* elaborado por el Reputation Institute España y Latinoamérica.

cepto que le conceda la solidez de un posicionamiento privilegiado en el panorama internacional y saber cómo comunicarlo.

Un posicionamiento para la marca España

Si dirigimos la mirada hacia nuestros vecinos europeos, constatamos que para Alemania, Francia o Reino Unido el deterioro de su imagen es apenas perceptible. Su marca, por encima de los envites económicos, los recortes o las revueltas sociales, permanece sólida.

Su imagen cultural es la del buen gusto, la precisión, la calidad y la responsabilidad. La razón es que descansa sobre una base históricamente sólida, que no guarda en sus cimientos el lastre del atraso o la ineficacia (...) que sigue cultivando una buena dosis de la actitud exterior para con España. (Huguet, 2010, p. 21).

Un análisis comparativo en términos de marca país y diplomacia pública pondrá de relieve que las diferencias con estos países de nuestro entorno, al margen de gestiones gubernamentales de otra índole, radica en la distancia abismal que nos separa en cuanto a la adopción de políticas de gestión de la imagen exterior como una cuestión de Estado, extensible por otro lado, lo que no es un detalle carente de importancia, a la sociedad civil. Y es que nuestros vecinos nos llevan muchos años de ventaja en el cuidado de un asunto tan delicado como lo es éste. El *Concept 2000* de Alemania o el *Panel 2000 Re-branding Britain* de la *Foreign and Commonwealth Office* son algunos ejemplos de ello.

Más antigua aún es la creación de instituciones como el *British Institute* (1934), el *Goethe-Institut* (1951) o la *Alliance Française* (1883). Concebidas para promover la cultura y la lengua, su fin último no era otro que el de introducirse e instalarse de manera pacífica en otros países. Se trataba de una novedosa forma de establecer relaciones e intercambios con nuevos mercados a través de la enseñanza del idioma y la cultura, elementos de prestigio y herramientas tremendamente eficaces para influir positivamente en los públicos objetivo ofreciendo una imagen acorde con la identidad que se pretende transmitir. Mucho hubo de llover para que en España se decidiera acometer una empresa semejante, ya que no fue hasta 1991 cuando abrió sus puertas nuestro Instituto Cervantes, creado para la promoción y enseñanza de la lengua española y la difusión de la cultura de España e Hispanoamérica, y que tomaría su nombre del más ilustre escritor de nuestras letras. Esta fecha pone de manifiesto cuán distintos han sido siempre la atención prestada y los recursos concedidos a la cultura, con respecto de lo realizado por países como Alemania, Francia o Reino Unido, compañeros de viaje en un mismo tren del cual no dejamos de ser el furgón de cola.

Nuestra cultura y nuestra lengua han demostrado ser valores que han pervivido por sí mismos, valiéndose tan sólo de la calidad que les es propia, a lo largo de los siglos. Nuestro país forma parte de un privilegiado grupo de naciones con una fuerte carga histórica. Si bien los tópicos y arquetipos mencionados algunas páginas atrás no han sido siempre favorables, no hemos de ser ingratos ignorando la posición preferente de que nuestra imagen, gracias a la herencia cultural, goza en el imaginario colectivo occidental. Imperial o exótica, apasionada o conquistadora, España es, sin lugar a dudas, reconocida más allá de nuestras fronteras.

Si en términos *marketinianos*, tanto la marca comercial como la marca país requieren de un posicionamiento que justifique y haga posible su existencia, desde nuestro punto de vista y a luz de lo expuesto, nuestra cultura y nuestra lengua son los mejores candidatos para ello. Si en su propia naturaleza la marca país tiene la exigencia de acoger bajo su amparo a empresas, instituciones o profesionales que se aventuran a salir al exterior, el paraguas bajo el que los cobije no puede ser otro que el del prestigio. Nuestra realidad política, social, económica o incluso tecnológica dista mucho de ser el componente de una marca origen prestigiosa que proporcione una ventaja competitiva frente a rivales foráneos. En cambio, nuestra cultura y nuestra lengua son universalmente reconocidas por su excelencia. El Informe Proyecto Marca España señalaba ya entre sus conclusiones:

Lo que más prestigio produce a largo plazo es la cultura. Hay que buscar la esencia y la realidad de un país y comunicarla. Es decir, crear la identidad de la marca a partir de su propia

esencia. Esta idea es defendida, también, por otras instituciones como el Instituto Cervantes e incluso por el ICEX, al centrarse en el idioma español, como uno de los principales activos para posicionar la marca España en los mercados internacionales. (2003, p. 43).

“Hoy, prácticamente sólo existen la lengua y la cultura angloamericana y la española”, esta afirmación, como nos recuerda Rodríguez Lafuente (2005)⁴, no es sino de François Mitterrand en su última alocución en el Parlamento Europeo de Estrasburgo (p. 99). Desde la perspectiva que da la distancia, el entonces presidente francés reconocía el peso de nuestro legado cultural a la vez que su extraordinaria proyección internacional, la cual, a la luz del tiempo transcurrido desde que Mitterrand pronunciara estas palabras y el incremento del número de hispanohablantes, no es sólo presente sino también futura.

El español en cifras

Lengua oficial en 23 países, segundo idioma de comunicación internacional tras el inglés y segundo del mundo con respecto a hablantes nativos después del chino, según se recoge en el último informe anual elaborado por el Instituto Cervantes (2012, p. 1), no cabe duda de que el español cotiza al alza. Se multiplican las relaciones culturales y las transacciones establecidas en castellano y aumenta su presencia en la diplomacia multilateral y en el universo cultural.

La importancia de nuestra lengua en el mundo crece de forma paralela al número de hablantes, que superan los 495 millones (Ibíd.). Como consecuencia del crecimiento demográfico en Latinoamérica, el porcentaje de la población que tiene el español como lengua nativa aumenta, mientras descende progresivamente la proporción para el chino e inglés, las otras dos lenguas más empleadas. Más allá de estas cifras, el futuro del español se vislumbra también prometedor: está previsto que en 2030 el 7,5% de la población mundial sea hispanohablante (unos 535 millones de personas), un porcentaje muy superior a los de aquellos que utilizan el ruso (2,2%), francés (1,4%) o alemán (1,2%) (Id., p. 5).

30

Se incrementa además la importancia del español en Estados Unidos, que en 2050 será el primer país hispanohablante del mundo, con casi un tercio de la población de origen hispano. Su Departamento de Estado ofreció en marzo de 2012 por primera vez una rueda de prensa íntegramente en español, y son numerosas las cadenas de televisión y radio que emiten en nuestra lengua, así como las revistas, periódicos y libros publicados en nuestro idioma.

También en Brasil el castellano está experimentando un fuerte crecimiento, especialmente desde que en 2005 fuera aprobada la Ley del Español, según la cual es obligada la oferta del castellano en los centros de educación secundaria.

La lengua es, más allá de una señal de identidad, con lo que ello supone, un vehículo de comunicación capaz de atraer las miradas interesadas de audiencias muy diversas. Nuestro idioma es también mucho más: un actor destacado en la sociedad de la información y el conocimiento, que promete serlo en el mundo de las nuevas tecnologías situándose ya en el tercer lugar en Internet, y un extraordinario recurso económico.

El español como recurso económico

En palabras de José Manuel Reyero, anterior vicepresidente ejecutivo del ICEX, “la lengua española es el principal activo económico que posee España”. Se estima que un 15% del producto interior bruto de un Estado está vinculado a la lengua⁵. El PIB del español se situaría en 4,5 billones (millones de millones) de dólares en el mundo, mientras que el PIB global alcanzó en 2006 los 48,5 billones, de lo que se deduce que la contribución del conjunto de hispanohablantes al PIB mundial fue del 9,2%⁶.

Analizado desde una perspectiva económica, algunos expertos destacan tres funciones del español: la lengua como mercado, como soporte de comunicación y creación, y como idioma para

⁴ Subdirector del diario ABC, director de ABC Cultural, profesor y crítico literario y cinematográfico. Fue director del Instituto Cervantes desde el año 1999 hasta el 2001.

⁵ Martín Municio et al. (2003) citado en Instituto Cervantes (2012).

⁶ Jiménez (2009) citado en Instituto Cervantes (2012).

el comercio⁷. La lengua como mercado hace referencia a la enseñanza del idioma y las actividades que de ella se derivan, las cuales comprenderían los servicios lingüísticos, la enseñanza del español para extranjeros, las ediciones a ella asociadas y sus tecnologías. La lengua como soporte de comunicación y creación, en auténtico auge debido al crecimiento de las industrias culturales, engloba por su parte los distintos sectores de difusión del idioma, como la literatura, el teatro, el cine y la música, entre otros. Estos sectores y subsectores se integran en el concepto de *español como recurso económico (E/RE)*.

La importancia de estas áreas de actividad no pasó desapercibida para el ICEX, que ya en el año 1995 inició la aproximación al sector del español procurándole un tratamiento global al incorporar a su núcleo central, la enseñanza del idioma y sus materiales, los potentes sectores editorial, audiovisual y musical. Cabe destacar que las empresas editoriales españolas cuentan con 162 filiales en el mundo repartidas en 28 países, más del 80% en Iberoamérica, lo que da idea de la importancia de poseer una lengua común a la hora de invertir en terceros países⁸.

Nuestro idioma posee además “una enorme capacidad para estimular el incremento de la demanda de bienes y servicios ligados genéricamente con la idea de lo español: gastronomía, diseño, moda o turismo”, tal y como afirma Berdugo, presidente de Eduespaña⁹. Es lo que se ha dado en llamar *el efecto de arrastre del idioma*.

La lengua es también un elemento clave en el desarrollo de la actividad comercial de todo tipo, ya que reduce la distancia psicológica entre los agentes y minimiza los posibles conflictos en términos de información y negociación, facilitando los intercambios y las inversiones internacionales. El hecho de compartir un idioma favorece muy significativamente a las empresas españolas que se interesen por actuar en países latinoamericanos, se trata particularmente de un valor añadido diferencial en el caso de la oferta de servicios.

El que las personas de todos los niveles jerárquicos y profesionales puedan comunicarse es algo que nadie más puede ofrecer. Esto explica, por qué (sic) las empresas constructoras y de montajes españolas hayan tenido éxito desde hace ya muchos años en Latinoamérica y ahora sean empresas fundamentalmente de servicios las que lo esté (sic) teniendo. (Peralba, 2009, p. 174)

31

Diplomacia cultural

No es nuestra intención lamentarnos por las oportunidades perdidas o la falta de un apoyo sólido a nuestra cultura y en especial a nuestro idioma en la forma de la ausencia de unas políticas de diplomacia cultural exentas de coherencia y consistencia, en parte porque también ha habido mucho bueno que sí se ha hecho y sería injusto negarlo. Urge dotar de continuidad en el tiempo a tantos buenos deseos, enmarcándolos en una sistematización entendida como política de Estado que trascienda los gobiernos de turno y gane para sus filas adeptos de entre la sociedad civil, aunando esfuerzos colectivos e individuales en la tarea de la difusión de nuestra cultura y nuestra lengua.

La labor del Instituto Cervantes es un buen ejemplo de esas tareas bien hechas. Esta institución, “la mejor idea cultural de la democracia” en palabras del escritor y miembro de la Real Academia Española (RAE), Antonio Muñoz Molina, ha conseguido en sus poco más de veinte años de existencia encauzar, impulsar y respaldar la imagen de nuestro idioma, sin olvidar las demás lenguas oficiales del país, y su expansión internacional. Tan destacada ha sido su labor en este sentido que no en vano el Foro de Marcas Renombradas le concedió en su día la categoría de Embajador Honorario de la Marca España. Y es que, efectivamente, el Cervantes transmite hoy la imagen de un país moderno, preparado y abierto al exterior, con mucho que decir y diciéndolo en su propio idioma.

Desde el inicio de la actual legislatura, el nuevo ejecutivo ha apostado por crear marca. El nombramiento del Alto Comisionado del Gobierno para la Marca España en la persona de Carlos

⁷ García Delgado et al. (2007) citado en Instituto Cervantes (2012).

⁸ *Ibíd.*

⁹ En la jornada “El español, un activo internacional”, organizada por el ICEX y Casa de América.

Espinosa de los Monteros parece ser el auténtico pistoletazo de salida de este proyecto. Su secretaria realizará las funciones de gestión, con el asesoramiento del Real Instituto Elcano, uno de los más prestigiosos *think tanks* de nuestro tiempo. El objetivo es coordinar la labor de los distintos ministerios y contar con la aportación de las comunidades autónomas. En este entramado destaca la contribución manifiesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, según afirmó su más alto responsable, José Ignacio Wert, en una de sus primeras intervenciones ante la Comisión de Cultura del Congreso. “Nuestras instituciones culturales, aseguró el ministro, no sólo dan cabida a la cultura de España, sino que deben acoger a toda la cultura en español, ser un espacio abierto para la creatividad de uno y otro lado del Atlántico”¹⁰. Esta afirmación podría interpretarse, tal y como afirma Díaz Caviedes, como “una apuesta del ministro por renovar la *capitanía* española entre las naciones hispanohablantes en la promoción internacional de la lengua española”¹¹.

La posición privilegiada de España en esa promoción de la lengua es una de las líneas maestras para vincular el activo de nuestro idioma a la marca España. “A partir de un determinado nivel, que el idioma español superó hace mucho, la cooperación entre países es fundamental”, declaraba Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes a El Confidencial¹². Lo importante es conseguir “un ámbito de colaboración en el que los esfuerzos sumen (...). El interés porque el mundo hable español no es sólo de un país, sino de todo el ámbito hispanohablante”¹³. En ese sentido se pronunciaba Víctor García de la Concha, director del Instituto Cervantes, en la última reunión anual de directores celebrada el pasado mes de julio en Salamanca, cuando hablaba de la necesidad de que “todos los países de Hispanoamérica” sientan al Instituto Cervantes como algo propio, y destacaba el propósito de la institución de “estrechar relaciones con los países hispanoamericanos”¹⁴. En aras del cumplimiento de este objetivo, están llamados a unir fuerzas con el citado ministerio los organismos españoles dedicados a la expansión y consolidación internacional del idioma: el mencionado Instituto Cervantes, la AECID, ambos dependientes del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación; y el ICEX, dependiente por su parte del Ministerio de Economía y Competitividad.

32

A tenor de las cifras comentadas anteriormente, y teniendo en cuenta que la crisis presupuestaria afecta también a la cultura, hay que rentabilizar la inversión y dirigir nuestra mirada hacia los públicos objetivo más convenientes. El Cervantes ha anunciado ya que en el próximo año centrará su expansión en Estados Unidos, a menudo buscando sinergias con países latinoamericanos, como México con cuyo Gobierno se ha firmado ya un ambicioso convenio de colaboración. También planea ampliar su presencia en Canadá y Brasil.

Si importante es la promoción exterior del español, no lo es menos atender la demanda generada, o susceptible de ser generada, de la forma adecuada en nuestro propio país. Atraer a estudiantes del idioma es una manera eficaz de crear prescriptores de nuestra identidad, sin olvidar los ingresos económicos que ello supone. El reto está en situar a España como destino de estudiantes extranjeros y asegurar una infraestructura óptima. Para acometerlo, el Cervantes ya trabaja en la creación de *Study in Spain*, un portal en Internet que “centralizará y canalizará” los esfuerzos institucionales para atraer estudiantes y contendrá “todo lo que hay que saber para venir a España a estudiar el idioma y la cultura”, según Francisco Moreno Fernández comentaba a El Confidencial¹⁵.

Ya sea fuera o dentro de nuestras fronteras, la formación de profesores es esencial para atender el creciente número de estudiantes que se interesan por nuestro idioma como lengua extranjera. Éste es otro de los objetivos estratégicos que los expertos subrayan como imprescindibles para la correcta promoción del español de forma efectiva, y al cual el Instituto Cervantes tampoco hace oídos sordos, trabajando en este sentido junto a otras instituciones competentes.

Creemos que, llegado este punto, habrá quedado claro el papel de especial relevancia que le ha sido concedido en estas políticas de promoción y difusión al Instituto Cervantes. El tiempo di-

¹⁰ Recogido por Díaz Caviedes en El Confidencial.es.

¹¹ *Ibíd.*

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Recogido en El Cultural.es.

¹⁵ Recogido por Díaz Caviedes en El Confidencial.es.

rá si, como algunos prevén, en el plazo de unos pocos años será esta institución la que lidere la acción cultural exterior de España, adquiriendo además parte de las competencias de la sociedad estatal Acción Cultural Española (AC/E), dependiente actualmente del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, y tomando bajo su tutela los centros culturales de la AECID en América Latina y África.

A modo de conclusión

El español es un activo estratégico que compartimos con los países de la América Latina, y que debería ser objeto de una decidida política de Estado desde España sin dejar de buscar líneas convergentes con el resto de naciones hispanohablantes. Nuestra lengua, poseedora de numerosas fortalezas en los ámbitos económico, político y cultural, nos concede una oportunidad única para promocionar nuestra imagen de marca en el exterior, entendiendo la marca España no como un mero fenómeno mercantilista sino como un vehículo de comunicación mucho más ambicioso. Identidad e imagen son las dos caras indivisibles de una misma marca país. Es condición indispensable para cualquier nación que aspire a disfrutar de una situación privilegiada en el exterior el que ambas caras sean coincidentes, lo que la obliga desde el inicio a mirarse de frente en el espejo y encontrarse sinceramente con ella misma, verse sin miedos ni prepotencias, y aceptarse, para aprender después a sacar partido de lo bueno corrigiendo también aquello que no lo es tanto.

En nuestra proyección al exterior, es nuestro idioma el atributo que más nos favorece, un pasaporte compartido que nos abre camino en un mundo globalizado como miembros destacados de una comunidad de naciones. Parte esencial de nuestra identidad, nos reconocemos en él todos aquellos que hablamos, pensamos y creamos en español. Más allá de su valor económico, el capital del castellano radica en su riqueza y diversidad cultural, y ha de ser nuestro objetivo el preservarlas. Sin lugar a dudas, cuando España se mira al espejo, se encuentra con Latinoamérica.

33

Referencias bibliográficas

- García Delgado, L., Alonso, J.A. y Jiménez, J.C. (2007). *Economía del Español. Una introducción*. Barcelona: Ariel - Fundación Telefónica.
- Huguet, M. (2010). La acción cultural exterior de España en la primera década del siglo XXI. Congreso Asociación de Historia Contemporánea, Santander, 16 y 17 de septiembre (en papel).
- Instituto Cervantes (2012). *El español: una lengua viva. Informe 2012*. Madrid: autor.
- Instituto Español de Comercio Exterior, Real Instituto Elcano, Foro de Marcas Renombradas y Asociación de Directivos de Comunicación (2003). *Informe Proyecto Marca España*. Madrid: autores.
- Jiménez, J.C. (2009). El poder de compra del español en el mundo. *Revista de Occidente*, 335.
- Martín Municio, A. (dir.) et al. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Espasa-Calpe.
- Peralba, R. (2009). *El posicionamiento estratégico de la marca España*. Madrid: Círculo de Empresarios.
- Reputation Institute España y Latinoamérica (2012). *Estudio RepTrack™ España 2011*. Madrid: autor.
- Rodríguez Lafuente, F. (2005). La cultura y la lengua como marcas renombradas. En Foro de Marcas Renombradas (Ed.) *España Marca Cultura* (96 - 117). Madrid.

Fuentes electrónicas

- El Cervantes a por EEUU (2012). *El Cultural*. Recuperado el 28 de julio de 2012 de: http://www.elcultural.es/noticias/LETRAS/3500/El_Cervantes_a_por EEUU
- Díaz Caviedes, R. (2012). Cultura apuesta por el español para 'crear' marca España. *El Confidencial*. Recuperado el 28 de julio de 2012 de: <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012/02/04/cultura-apuesta-por-el-espanol-para-crear-marca-espana-92014/>
- Reyero, J.M. (2001). El ICEX y el español como recurso económico. Recuperado el 28 de julio de 2012 de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/mesas_redondas/reyero_j.htm

Lenguas indígenas del Paraguay

José Zanardini¹

35

Palabra clave: lenguas indígenas, revitalización, extinción, educación escolar.

Resumen

En esta ponencia se pretende enfocar la situación de las 20 lenguas indígenas del Paraguay y precisamente 16 en la Región Occidental o Chaco y 4 en la Región Oriental. Algunas de ellas son habladas por el 100% de la población, otras son habladas en porcentaje decrecientes hasta llegar a la lengua *guana*, que es hablada solo por el 14% de los pobladores todos ancianos. Esto significa que, de no revertirse la tendencia, esta lengua desaparecerá con la muerte de los ancianos.

Surgen por lo tanto fuertes interrogantes sobre el futuro de varias lenguas, culturas; y sobre la sobrevivencia misma de los pueblos. De ninguna manera los indígenas quieren desaparecer sino reafirmarse como pueblos con identidad, lengua y cultura propia en permanente transformación.

En décadas anteriores se desarrolló un trabajo pionero por parte de misioneros de diferentes denominaciones (oblatos, salesianos, menonitas, nuevas tribus, jesuitas, verbo divino entre otros) que escribieron diccionarios, gramáticas, textos de lecturas etnográficas bilingües (lengua indígena y español) y formaron a los primeros maestros/as indígenas para realizar la alfabetización en sus respectivas lenguas maternas.

Pero ahora, tras la Constitución Nacional de 1992, la ratificación en 1993 por parte del Parlamento del Convenio 169 de la OIT, la Ley N. 3231 del 2007 sobre Educación Indígena y la Ley N. 4251 del 2010 sobre Lenguas, es obligación del Estado proveer a todo lo referente a políticas lingüísticas y a escuelas indígenas.

¹ Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica de Asunción – Paraguay. josezanardini@hotmail.com

La presente ponencia se basa sobre una investigación de campo realizada en 14 escuelas indígenas. Nos preguntamos: ¿Qué lengua se usa en el aula? ¿Existen textos escritos en las diferentes lenguas? ¿Cómo se forman los maestros? ¿Cuál es la metodología de enseñanza? ¿Existen currículos diferenciados por cada etnia? ¿Qué aportes puede ofrecer esta investigación?

¿Qué significa la lengua para un pueblo indígena y más en general para cualquier grupo humano? Los mbya-guaraní en sus maravillosos relatos espiritual-mitológicos afirman que en el tiempo primigenio Ñande Ru Guazu (Nuestro Padre Grande) creó el Lenguaje humano. Esto nos recuerda el prólogo del evangelio de San Juan donde se afirma que “En principio estaba el *Logos*” (la palabra, el verbo). La semejanza de conceptos en culturas tan diferentes nos demuestra sobradamente que la lengua y la comunicación verbal son fundamentales y distintivas de los seres humanos y encierran en sí algo de divino.

La lengua de un pueblo genera lazos profundos entre los miembros del mismo grupo, genera cohesión social, es constructora de la identidad y conserva los principales contenidos culturales de las sociedades ágrafas. La lengua propia, especialmente para los grupos indígenas minoritario, es frecuentemente el último refugio donde se encierran para defenderse de las diferentes avalanchas que los quieren sepultar, (despojo de sus tierras, deforestación masiva, marginación, exclusión, entre otras cosas).

Por eso es sumamente importante la situación lingüística de los pueblos indígenas, el uso y el desuso de sus respectivas lenguas. Es necesario fortalecer en las escuelas indígenas la educación intercultural bilingüe e implementar también programas de revitalización de las lenguas amenazadas de extinción. En este artículo se analiza la situación de las lenguas indígenas del Paraguay, como base de datos para políticas lingüística. Elegí este país porque es donde vivo y es lo que mejor conozco. Pero creo que existe una problemática transversal a todos los países, ya que los mecanismos de desaparición y revitalización de las lenguas tienen muchas semejanzas entre sí.

Según el atlas de las lenguas en el mundo², existen aproximadamente seis mil lenguas habladas actualmente, pero en el transcurso de este siglo quedarían solo tres mil lenguas sobrevivientes y otras dos mil lenguas desaparecerían en el segundo siglo de este milenio. Esta alarmante situación de desaparición de las lenguas es aún más trágica de acuerdo a otros autores.

El tétrico panorama de la extinción afecta evidentemente también a nuestros países.

Se presenta aquí un cuadro general de las lenguas indígenas del Paraguay, su situación, su uso y su futuro. A partir de análisis y procedimientos utilizados en este trabajo, nos interesa analizar las causas de

Tomarâho	100,00
Yvytoso	99,60
Maká	99,40
Nivaclé	99,00
Ayoreo	99,00
Toba Qom	97,80
Aché	97,00
Manjui	96,30
Enlhet Norte	96,20
Toba	94,40
Guaraní Ñandéva	93,50
Mbyá	89,50
Enxet Sur	77,00
Pái Tavyterá	60,90
Avá Guaraní	59,60
Sanapaná	50,60
Angaité	33,80
Guaraní Occidental	31,10
Guaná	14,60

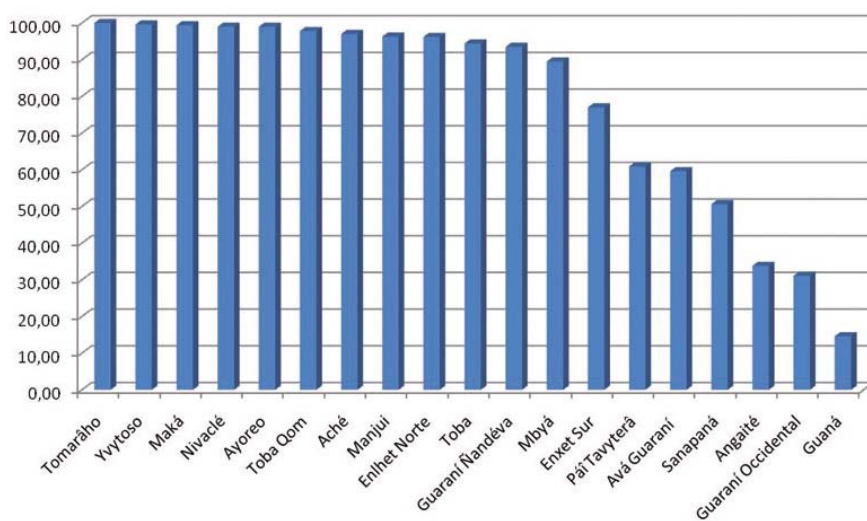


Gráfico 1. Porcentaje de pobladores que hablan la lengua étnica.

² Mosely 1994.

Etnia	En nº	%
Ishir Tomarâho	103	0,12
Guaná	242	0,28
Manjui	452	0,52
Toba Maskoy	756	0,87
Aché	1.190	1,38
Maká	1.282	1,48
Ishir Ybytosó	1.468	1,70
Toba	1474	1,70
Toba Qom	1.474	1,70
Guaraní Ñandéva	1.984	2,29
Ayoreo	2.016	2,33
Guaraní Occidental	2.155	2,49
Sanapaná	2.271	2,62
Angaité	3.694	4,27
Enxet	5.844	6,75
Enlhet	7.221	8,34
Nivaclé	12.028	13,90
Pái Tavyterá	13.132	15,17
Avá Guaraní	13.430	15,52
Mbyá	14.324	16,55
Total	86.540	100

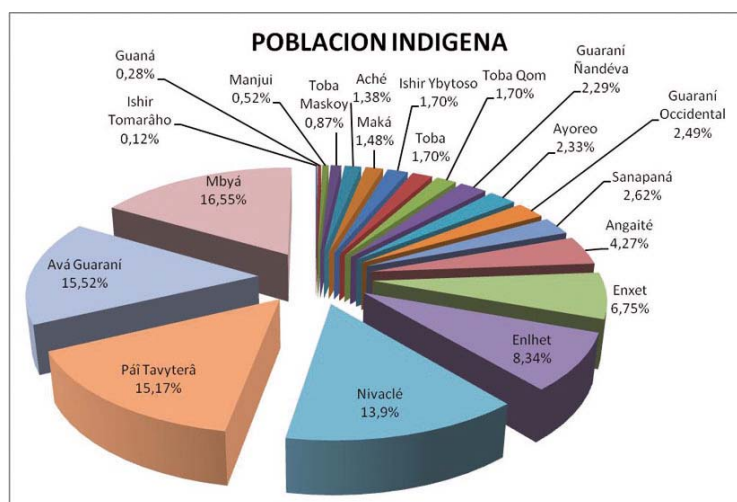


Gráfico 2. Porcentaje poblacional de cada etnia, con respecto al total de indígenas.

este declino, si han existido o existen prácticas que intentan revertir las estadísticas del rápido decaimiento de las mismas lenguas.

Tenemos en Paraguay once etnias, cuyo porcentaje de hablantes está comprendido entre el 90 y 100 por ciento; esto implica que existen comunidades hablantes y que los niños aprenden la lengua étnica como lengua materna.

Los casos más críticos son cuatro: Guaná, Guaraní Occidentales, Angaité y Sanapaná, cuyos porcentaje de hablantes varía entre el 14 y el 50 por ciento.

Los datos proporcionados son del año 2002 (Censo Nacional de Poblaciones Indígenas); estimamos que no son rigurosos y que podrían tener un margen de variación entre el 10 y el 20 por ciento.

Sin embargo son datos cualitativamente significativos e iluminadores de la situación socio-lingüística para cualquier política de intervención en el sector.

De la lengua Guaná no solo no existen comunidades hablantes sino tampoco familias hablantes; por lo tanto, consideramos que con la muerte de los ancianos/as, en un plazo de aproximadamente 20 años, desaparecerá también la lengua Guaná.

Población indígena

La población indígena del Paraguay corresponde al 1,7 % de la población total.

En la tabla siguiente presentamos el número de indígenas por etnia, de acuerdo al Censo Nacional Indígena del 2002 y el porcentaje poblacional de cada etnia sobre el universo indígena.

Es claramente visible la desigual situación entre etnia y etnia. Tenemos un mínimo de hablantes de la lengua Guaná (14,6 %) y un 100 % de los Tomarâho que hablan su lengua. Como se aprecia en el Gráfico 1, los diferentes porcentajes en un mismo ambiente chaqueño nos imponen

preguntarnos sobre las causas de estas tan diferentes situaciones. ¿Hubo causas intrínsecas en la misma etnia? ¿Hubo también causas extrínsecas por parte del Estado o de otras instituciones públicas? ¿Hubo actores externos que facilitaron o revitalizaron procesos de paulatina reapropiación de ciertos elementos culturales tradicionales y entre ellos la lengua?

La pregunta sobre la *causa mortis* (causa de la muerte) de una lengua es relativamente fácil dentro del contexto cultural de un pueblo; es bastante obvio que una lengua muere porque cesa de ser hablada. Más compleja es la pregunta ¿Y por qué un pueblo deja de hablar su lengua?, ¿por qué la abandona y pasa a usar otra lengua?; este es el meollo del problema. A primera vista se esgrime el tema del prestigio; los pueblos tienen tendencia a utilizar lenguas que le confieren mayor categoría social, mayores posibilidades de relacionamiento con otros pueblos, facilitaciones en los canales laborales, en el comercio o en cualquier otra actividad remunerada y donde es preciso comunicarse mediante una lengua franca.

La introducción del dinero en los pueblos indígenas ha alterado sustantivamente la situación económica; antes, al no existir el dinero, se conformaban con la cacería y la recolección, pero la introducción del dinero con la posibilidad de comprar codiciados bienes de consumo, les obliga a vender su mano de obra para conseguir el dinero necesario y satisfacer así las nuevas exigencias personales y familiares. Es en este nuevo escenario donde el mundo indígena tiene dificultad en la comunicación porque sus lenguas son totalmente desconocidas para los centros económicos y proveedores de trabajo remunerado.

Los casos con los índices más bajos de uso de las lenguas son los Guaná, los Angaité, los Sanapaná y los Guaraní Occidentales; han sufrido el deterioro lingüístico a causa de trabajos realizados en forma prolongada, aislada y fuera de sus respectivas comunidades: en las estancias (como peones y limpiadores de campos, en las empresas tanineras de Puerto Casado, Puerto Pinasco, Puerto Sastre, Puerto Guaraní y en la Industria Nacional del Cemento (INC) en Vallemí).

La familia lingüística Enlhet - Enenlhet (comúnmente conocida como Maskoy) es la más golpeada por el deterioro y el abandono de sus lenguas, a esta familia se adscriben justamente las lenguas Guaná, Angaité y Sanapaná.

38

Por su ubicación geográfica, estas etnias son las que han sido más afectadas por las empresas tanineras de Puerto Pinasco, Puerto Casado, Puerto Sastre y por la INC.

Ahora todas las empresas tanineras están cerradas (la última en cerrar fue la Empresa Carlos Casado hace una docena de años, a pesar de que la reducción del trabajo y el paulatino despido de los obreros había empezado ya años antes). Pero en los aproximadamente 100 años de funcionamiento a full, los daños culturales y lingüísticos fueron muy severos.

Las etnias afectadas en este largo proceso centenario de trabajo dependiente de un patrón (La Empresa) han sufrido un proceso de "mescolanza étnica" que ha desembocado en uniones y familias de diferentes etnias, perdiéndose así el mismo origen étnico ya que no era más viable el sistema de parentesco tradicional. El resultado fue y es un pueblo con identidad marcadamente indígena pero sin saber ni poder explicitar a que etnia se adscriben. Para autodefinirse utilizaron el término Maskoy que es el nombre de la familia lingüística (según la clasificación de Branislava Susnik), mientras que Hannes Kalisch la denomina familia Enlhet-Enenlhet.

La lengua que estos pueblos utilizaron entre sí y para entenderse con los paraguayos fue la lengua guaraní; estamos ante un claro caso de sustitución de la lengua étnica por otra lengua franca, necesaria por razones laborales.

La hipótesis de que una lengua en contacto con otra lengua dominante, tiende a desaparecer o hacer sustituida, debería ser probada exhaustivamente.

El caso del pueblo Maká³: es un grupo étnico que desde hace más de setenta años está en contacto con la población paraguaya; sin embargo la lengua materna sigue siendo la lengua étnica.

En la década del 70 el lingüista Einar Haugen introdujo el término ecología del lenguaje, cuya ciencia llamada eco-lingüística estudia las relaciones entre una determinada lengua y su ambiente; entonces el ambiente de una lengua está constituido tanto por la sociedad en el cual la lengua fun-

³ El pueblo Maká, originario del Chaco sureste, ha sido contactado en los años previos a la Guerra del Chaco (1932-1935) por el General ruso Belaieff que se sirvió ampliamente de ellos como baqueanos en los trabajos de relevamiento topográfico y estratégicos del Chaco. Este General tuvo una aceptación total en el pueblo Maká, y hasta fue considerado como un ser superior que ellos colocaron en un lugar

ción como medio de comunicación, cuando por el contexto de sus interacciones con otras lenguas y facultades cognitivas en la mente de los hablantes.

Haugen también enfatiza la reciprocidad de la relación entre lengua y ambiente; además al describir el contexto social y psicológico en que una lengua se encuentra, es fundamental investigar los efectos que el ambiente ejerce sobre una lengua⁴, y con la onda ecológica se han hecho analogías entre las lenguas y las especies: ambas nacen, se desarrollan, se transforman y pierden ciertos rasgos para adquirir otros y a veces, por diferentes razones, pueden extinguirse. Y así como las especies establecen ciertos tipos de relación que van desde la simbiosis a la depredación, así también las lenguas podrían establecer diferentes tipos de relacionamientos que pueden desembocar en un fortalecimiento o en un debilitamiento de la misma lengua. La misma terminología de “lengua amenazada de extinción” se basa sobre la analogía con las especies del planeta amenazadas de extinción, sin embargo no es posible encontrar una correlación directa entre causa y efecto en analogía con la degradación del planeta. Por una parte, registramos la reducción de las diversidades en las especies y de las diversidades lingüísticas, pero por otra parte asistimos a la formación y al fortalecimiento de otras diversidades de tipo social, a numerosas pertenencias de un mismo individuo o de un grupo a varios segmentos identitarios.

Una misma persona tiene múltiples identidades, quizás no siempre bien armonizadas, pero al fin son múltiples y fluidas.

En los pueblos chaqueños está emergiendo una nueva afirmación de sus identidades a través de la lengua como símbolo y defensa de identidad, de pertenencia y de separación en el sentido de marcar confines culturales. Instituciones privadas y públicas han recogido las inquietudes de los pueblos con respecto a la preservación y revitalización de sus lenguas y han tomado iniciativas, algunas de ellas muy significativa.

Analizamos ahora el impacto de micropolíticas de preservación y revitalización de las lenguas chaqueñas; focalizamos las experiencias ocurridas con tres etnias, o sea los 1) Nivaclé, los 2) Ayoreos y los 3) Enlhet. Considero que estas tres lenguas fueron las más trabajadas socio y lingüísticamente. ¿En qué sentido?

Nivaclé: El Vicariato Apostólico del Pilcomayo (VAP) desde hace más de 50 años ha promovido la transmisión de la lengua mediante el aprecio social, iniciativas culturales, programas radiales, publicaciones. La inauguración de la radio Pa’í Puku a partir del 1996, ha contribuido eficazmente a promover la autoestima y a favorecer procesos de sobrevivencia de las principales lenguas minoritarias⁵.

Ayoreos: Los salesianos del Vicariato del Chaco fueron los primeros en tener contacto con los ayoreo⁶. Ya desde los primeros años de la misión, se fundó una escuela para leer y escribir; inicialmente eran maestros de lengua castellana, pero en las décadas sucesivas, paulatinamente se fueron sustituyendo los maestros paraguayos con maestros y maestras Ayoreo. En la década del 80 brindan una atención especial a la formación de los maestros indígenas. Se insiste sobre la comprensión adecuada de la naturaleza del lenguaje humano; una lengua es parte de la dotación biológica de la especie humana y este enfoque permite avances en la investigación lingüística a partir de las proposiciones iniciales de Noam Chomsky ya en la década del 50.

privilegiado de su universo sagrado. Al terminar la guerra, dicho pueblo siguió al General Belaieff hasta Asunción abandonando prácticamente su hábitat tradicional; se instalaron en las riveras del Río Paraguay frente al Jardín Botánico, dedicándose a la venta de artesanías y a recibir turistas. Después de las inundaciones de la década del 80, se trasladaron al otro lado del río en un predio de pocas hectáreas en las cercanías del Puente Remanso. Su actividad de producción y venta de artesanías los lleva diariamente a las plazas de Asunción y también a las principales ciudades del interior, recorriendo lugares como el aeropuerto, el puerto e Instituciones públicas y privadas. Exhiben también danzas étnicas con atuendos plumarios tradicionales. A pesar de todo este proceso de contacto intenso con la sociedad nacional, los Maká tienen un índice de uso de su lengua del 99,4 %. Es una cifra que llama la atención y que nos induce a buscar en otras pistas, las causas del desuso de las lenguas en una situación de contacto. Aquí la persistencia de la lengua se debe probablemente atribuir al peculiar tipo de economía de los Maká: Ellos son los productores, los distribuidores comerciales y los vendedores callejeros, ellos son los que ofrecen, “venden” sus danzas y controlan todo el sistema financiero de la comunidad con una organización autónoma. La mayoría del pueblo no necesita conocer la lengua castellana o guaraní para sobrevivir; con el solo uso de la lengua étnica logran recrear continuamente los contenidos del grupo, visibilizando una fuerte cohesión étnica a través de los códigos simbólicos y lingüísticos.

⁴ El caso Maká, comparado con el caso Maskoy, nos revela a todas luces la importancia del tipo de organización económica sobre la persistencia o deterioro del uso de la lengua étnica.

⁵ Maia, 2006 : 63

⁶ El VAP ha creado numerosas escuelas Nivaclés donde se promueve la lengua étnica con alfabetización, cartillas escolares y materiales históricos, culturales, chamánicos, en Nivaclé tendientes al fortalecimiento étnico y lingüístico. El primer diccionario de la lengua Nivaclé fue preparado por el Padre José Seelwische.

Con los maestros Ayoreos se insistió en abandonar el prejuicio que divide la lengua en dialectos primitivos y lenguas civilizadas.

Enlhet: se menciona el trabajo investigativo de Hannes Kalisch y Ernesto Unruh. El equipo de Kalisch trabaja además con lenguas afines pertenecientes a las mismas familias lingüísticas como por ejemplo, Enenlhet y Guaná.

En la lengua Enlhet existen también materiales escritos preparados por ASCIM (Cooperación Indígena Menonita).

Los programas radiales en lengua Ayoreo han generado en las comunidades mucho entusiasmo, interés y seguimiento “por fin también nuestro idioma es reconocido” “se dan cuenta que existimos” “estos programas enseñan muchas cosas a nuestros niños, historias de nuestros antepasados que ellos no conocían”. Estas y otras expresiones análogas son muy frecuentes ahora en el ambiente Ayoreo.

Según el Gráfico 3 (porcentaje de Hablantes Guaraní) se observa que justamente los tres idiomas Nivaclé, Ayoreo y Enlhet, tienen un alto porcentaje de hablantes de la lengua étnica y un bajo porcentaje de hablantes del guaraní, lo que comprueba que la micro política de revitalización lingüística realizada con estos pueblos tiene resultados satisfactorios.

40

Ayoreo	2,0
Nivaclé	7,7
Manjui	8,2
Enlhet	16,4
Toba	28,6
Maká	40,6
Yvytoso	47,2
Mbyá	70,7
Tomarâho	75,3
Sanapaná	76,1
Aché	78,7
Enxet	83,9
Toba Qom	84,5
Guaraní Ñandéva	85,6
Avá Guaraní	85,7
Pái Tavyterâ	88,9
Guaraní Occidental	93,0
Angaité	98,4
Toba Maskoy	98,5
Guaná	99,5

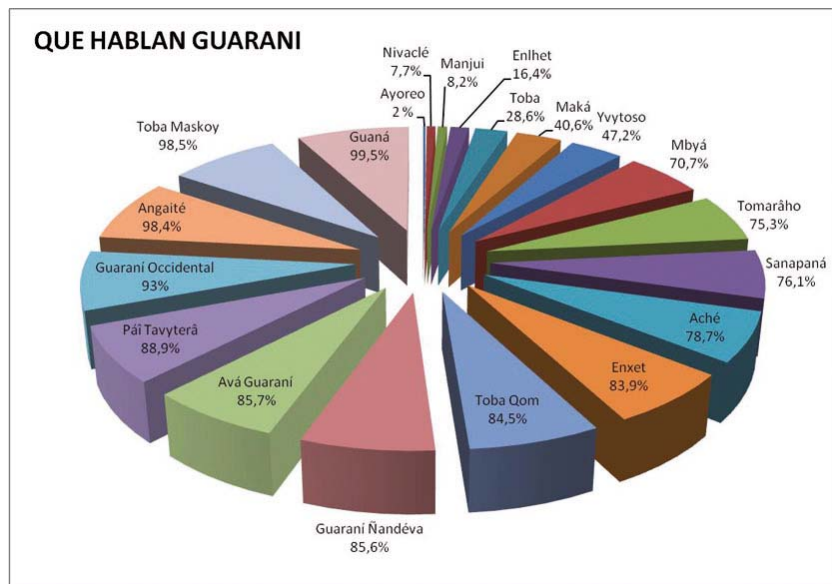


Gráfico 3. En esta tabla se consigna por cada etnia, el porcentaje de indígenas que hablan el guaraní.

De acuerdo a nuestra investigación con los Ayoreo, las escuelas son, sin embargo, un medio débil y poco adecuado para la revitalización lingüística “nuestro idioma –escuchamos en muchas comunidades indígenas– ya lo conocemos; no necesitamos escribir y leer en nuestro idioma. Necesitamos leer y hablar castellano y también hablar guaraní para entendernos con los paraguayos”, estas aseveraciones y otras de la misma tonalidad, no pueden ser soslayadas so pena de fracasar todo intento educativo escolar. Sin embargo en los congresos y reuniones de líderes y maestros indígenas prevalece la idea y la afirmación de que en la escuela se debe alfabetizar en la lengua étnica y luego pasar a estudiar las diferentes materias (matemáticas, ciencias, etc.) en castellano.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a través del programa Escuela Viva está trabajando desde el año 2002 con un equipo técnico para buscar nuevos caminos en las escuelas indígenas, para preservar y revitalizar lenguas y contenidos étnicos, de acuerdo a la nueva Ley de Educación Indígena N. 3231 del 2007. Se está trabajando en preparar nuevos diseños curriculares por etnias, nuevos programas y contenidos conforme a la Ley.

Personalmente considero que el Estado debe hacer todo esfuerzo para lograr el objetivo, pero dudo de la capacidad intrínseca de las escuelas para revitalizar las lenguas; o sea volvemos a la inicial consideración donde decíamos que la lengua es un instrumento de comunicación y de vida, si en un determinado momento de la historia la lengua es insuficiente para la existencia o sea no es ya un instrumento apto para la sobrevivencia, entonces la población busca otros instrumentos más eficaces y se orienta hacia otras lenguas. El instinto de sobrevivencia es superior al instinto de conservación; esto no es solo de los indígenas sino de todas las sociedades, es algo universal y responde al concepto general de la adaptación y transfiguración cultural.

En su análisis sobre la enseñanza, Marcus Maia⁷ hace una comparación entre la enseñanza prescriptiva y la descriptiva, el primer caso lo resume con la expresión “diga esto no diga aquello”, es el lema que propone e impone que el niño cambie sus hábitos lingüísticos espontáneos por otros que la escuela considere correctos.

La enseñanza descriptiva tiene como lema “existe esto y existe aquello” y muestra diferentes aspectos o variantes del uso lingüístico sin procurar imponer un determinado aspecto como el único válido o como el mejor, sino buscando relacionar cada variante a una situación específica. Esta enseñanza procura despertar en los alumnos la capacidad de hacer observaciones, generalizaciones sobre hechos lingüísticos sin aceptar pasivamente reglas que no entiende.

Pái Taviterâ	4,6
Angaité	11,6
Mbyá	11,9
Guaná	15,6
Manjui	20,1
Avá Guaraní	26,9
Toba Maskoy	27,6
Tomarâho	28,2
Toba Qom	29,9
Sanapaná	32,1
Toba	32,5
Enxet	35,0
Aché	36,1
Maká	39,3
Ayoreo	39,8
Guaraní Nandéva	43,1
Nivaclé	45,5
Enlhet	51,5
Guaraní Occidental	75,7
Yvytoso	78,1

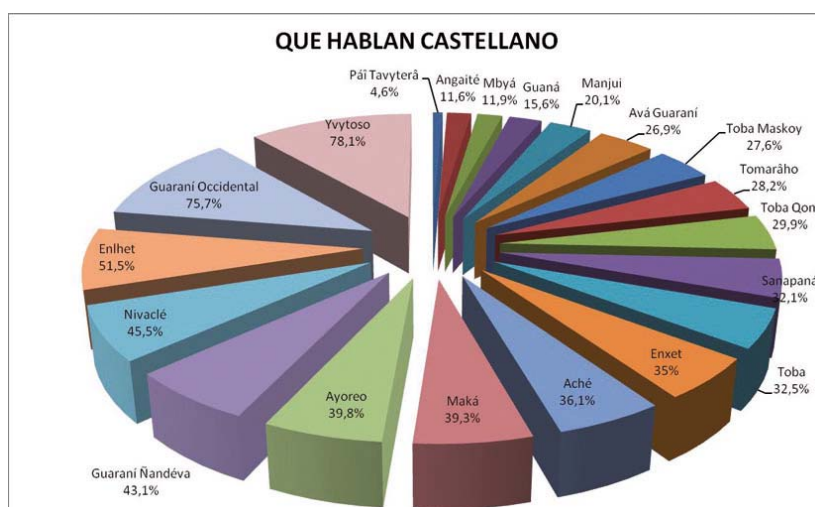


Gráfico 4. En esta tabla se consigna por cada etnia, el porcentaje de indígenas que hablan el castellano.

Es necesario, también en el campo indígena, rever políticamente los conceptos fundamentales que proporcionan un substrato teórico adecuado para pensar con claridad cuestiones lingüísticas y generar no solo la descripción y el análisis de las lenguas indígenas, sino también su preservación y revitalización.

⁷ A partir de 1956 se ocuparon del legendario José Iquebi, el primer Ayoreo (en aquel tiempo se les llamaba Moros) capturado por unos peones de la estancia en la zona de Bahía Negra en el norte del Chaco; a partir de 1962 los salesianos se ocuparon del primer grupo de Ayoreos salidos de la selva y fundaron la misión del Puerto María Auxiliadora (Dpto. de Alto Paraguay).

Con la Ley 4251 del 2010, conocida como Ley de Lenguas, se ha creado recientemente en Paraguay el Ministerio de Políticas Lingüísticas dependiente de la Presidencia de la República y que se encarga además que del bilingüismo paraguayo, también de la lenguas indígenas.

Guaraní Occidental	12,2
Nivacle	23,4
Maká	26,0
Yvytoso	33,0
Toba Qom	35,4
Aché	37,0
Enlhet	38,6
Guaraní Ñandéva	39,2
Avá Guaraní	42,7
Toba Maskoy	46,1
Guaná	48,5
Ayoreo	49,6
Toba	53,1
Enxet	53,2
Sanapaná	54,7
Angaité	65,4
Tomarâho	75,0
Mbyá	80,0
Manjui	80,5
Pái Tavyterâ	82,0

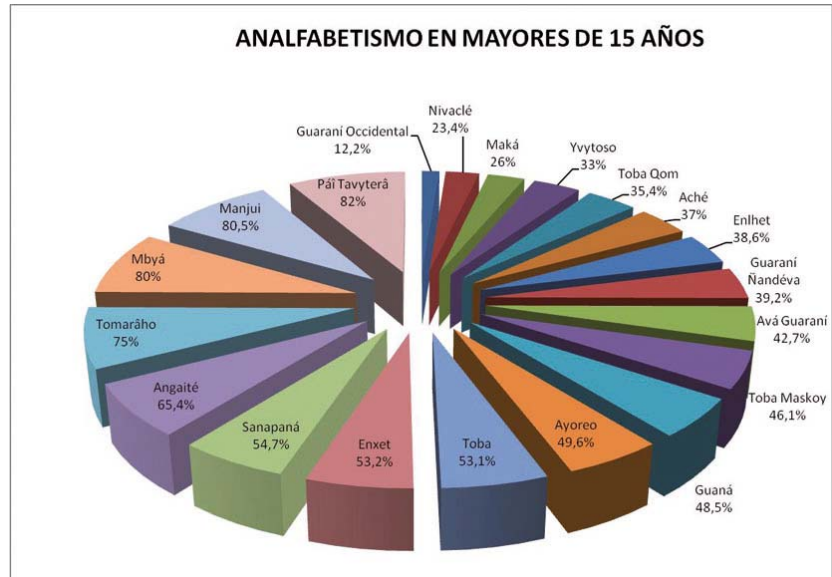


Gráfico 5. Porcentaje de analfabetos por cada etnia.

Bibliografía

Krauss, Michael. The world's languages in crisis. *Language*, v.68, n.1, 1992

Maia, Marcus, A Revitalização de linguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe, *Revista Tellus*, 2006.

Mosely, Christopher; Asher, Ronald E. *Atlas of the world's languages*. London: Routledge, 1994.

Zanardini, José - Biedermann, Walter. Los Indígenas del Paraguay, Asunción, CEADUC, 2006.

Zanardini, José-Amarilla, Deisy. Sabiduría de la Selva, Asunción, CEADUC, 2008.

El cine como modelo narrativo

Alfabetización audiovisual y crecimiento personal. La experiencia del programa “Un Día de Cine”

Ángel Gonzalvo Vallespi¹

45

Esperando a Robert Capa

La manera de mirar es también la manera de pensar y de encarar la vida” – escribe Susana Fortes en la novela que me sirve de epígrafe para comenzar. Una novela que he leído y recomendaré en Un Día de Cine para leer en verano, la hojita que llega a todo el profesorado participante al concluir el programa en junio junto con el balance del mismo; pero, qué pasa antes de llegar a las ansiadas vacaciones.

Mi abuela mirando los santos

¿Para qué le servían los santos del misal a mi abuela Modesta? Para entender el mundo, su mundo, que no era ese en el que ella empezaba a estar de más cuando el primer toro de la tarde televisiva volvía a morir una y otra vez, una y otra vez, hasta la confusión por culpa de las repeticiones. Ese mundo del que le pedía a Dios que se la llevara porque ella ya “no pintaba nada.”

Mi abuela, que sabía leer y de cuentas, y que nunca fue al cine porque no le veía la utilidad a aquello, que no por falta de salones a los que acudir donde vivía; mi abuela que más allá de alguna retransmisión taurina, y no más del primer toro, no vio “moñacos que corrían y se caían trompazos”(su definición del cine, según lo que le contó su marido), pero leyó el periódico todos los días, salvo en la guerra, y que en mi adolescencia, que era su vejez final, todavía miraba los santos del diario. “Los santos”, nombre que daba a las imágenes fotográficas por metonimia con las imágenes

¹ Gobierno de Aragón. undiadecine@aragon.es

representadas en las estampas religiosas que tan bien conocía, sin dejar por ello de hacer buen uso en tono coloquial de la palabra, según el diccionario: dibujo que ilustra una publicación.

Su hija, mi tía Modestín, nos llevaba al cine porque a ella le gustaba ir y porque era un entretenimiento seguro y tranquilo, sobradamente conocido por ella, y nosotros íbamos porque nos gustaba ir de su mano. Una vez que ella dejó de hacer de tía y nosotros de sobrinos, ¿qué pasó? Que seguimos yendo todas las semanas.

Una película un poco gris

¿Para qué le sirvió a mi sobrino Guille ver el Maquinista de La General (Clyde Bruckman y Buster Keaton, 1926) cuando tenía ocho años? “Una película un poco gris, pero bien, bien, que nos la explicaron y estaba muy bien.” ¿Para qué? Para reír, llorar, temblar, soñar..., bucear en lo desconocido, sorprenderse con lo inesperado, captar pequeños momentos de magia... ¡emocionarse!

¿Qué es una película educativa?

Regreso de las vacaciones sin abandonarlas y tres adolescentes de esos que llamamos “majos” me abordan por la calle. Yo no les conozco, pero ellos sí, del Día de Cine.

- “¿Qué película veremos este año?”

- “Podríamos ver The Amazing Spider-Man.”

- “¿Cuántas veces la has visto? – Le atajo yo, y omito el ya porque conozco y respeto el placer de ver y volver a ver lo que me ha gustado; además, su camiseta le delata.

- “¡Esa no!, veremos una película educativa, ¿verdad?”

- “Claro, claro”, sentencio dando la razón a este joven aliado, “una que no hayáis visto y seguramente de no ser aquí no veríais nunca; una para poder decir que el cine español es muy malo con conocimiento de causa.

¿Y qué será eso de “películas educativas”? ¿Lo son todas o unas más que otras? ¿Han de serlo? ¿Es lícito construir la mirada del alumnado desde nuestra posición de poder? Heme aquí, de vacaciones pero trabajando. Claro que cuando haces lo que te gusta, no es lo mismo: la motivación es importante.

Un Día de Cine

Un Día de Cine, subtítulo alfabetización audiovisual y crecimiento personal, es un programa pedagógico del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón que desde 1999, con dudas que esperamos nos hagan crecer, está decidido a seguir introduciendo el cine como arte en los colegios e institutos para que se atrevan a superar el “es que yo no entiendo de cine” y sean capaces, porque estén capacitados, de argumentar opiniones y gustos hasta donde sea posible expresar y razonar las emociones vividas.

Desde luego, la idea no es modelar el gusto de nadie y menos a imagen y semejanza del propio, de lo que se trata es de mostrar que hay otro cine, otras películas, además de las que nuestro alumnado y sus profes conocen. Luego ya cada cual, en la medida de sus posibilidades, elige.

No queremos asociar las películas a determinadas asignaturas, aunque tampoco despreciamos esta posibilidad; preferimos que sean importantes por sí mismas; así vivimos lo que cuentan y cómo, lo que transmiten, la desazón, las dudas, el enfado, las risas, ese final que no me gusta y aquel personaje que no se comporta como debiera...

Sin olvidar otras culturas, lo que nos sirve para demostrar y demostrarnos que es posible la VOSE, ¡y si estudiamos idiomas razón de más!, nos hemos centrado en el cine español, tan denostado como desconocido, pues como dijo Bacon: “nada puede ser querido si no es previamente conocido.”

¿En qué consiste?

En resumen: en proyecciones en horario lectivo para estudiantes del último ciclo de primaria, secundaria, bachillerato y ciclos formativos, que se complementan con una guía didáctica con la que se trabaja antes y después de ver la película durante la sesión matinal y, también, en las aulas propias.

Evidentemente, sin la complicidad y compromiso del profesorado este largo proceso de iniciación que pretende Un Día de Cine no sería posible. Antes y después de las sesiones en sala de cine, con todo lo que de rito comunitario, de socialización e ilusión y motivación extra conlleva una salida del centro bien preparada, en las aulas de referencia se trabaja con materiales previos y, además, como la guía didáctica no se usa al 100 % de sus posibilidades en la sesión, la actividad se prolonga en el instituto y en casa (a tal fin al centro se le da la película en DVD). Y sabemos que desde que en las guías incluimos el capítulo Cine para ver en familia, no pocas la han pedido para verla.

Con el paso de los cursos, el programa ha ido creciendo buscando la colaboración de entidades que le enriquezcan: el Festival de Cine de Huesca, la Asamblea de Cineastas Aragoneses, el Goethe Institut, Intermón Oxfam, el Centro Buñuel Calanda, SOS Racismo Aragón, la Filmoteca de Zaragoza, la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, UNICEF, la Academia de Cine, la Fundación Borau, La Filmoteca de Cataluña, la Filmoteca de Bolonia, el programa Ciencia Viva...; así como de distintas personas del mundo del cine y profesionales de la educación que aportan su punto de vista en las guías didácticas; a destacar que las de los últimos años se han hecho con alumnado participante en ediciones anteriores.

¿Objetivo? Educar público activo

Para ello empleamos la pantalla como pizarra en dos direcciones:

1. la alfabetización audiovisual (trabajar la competencia lingüística y audiovisual; conocer el cine español, además de otras cinematografías en VOSE),
2. el crecimiento personal (el cine como manifestación cultural de la sociedad y como agente transmisor de ideas, valores y contravalores).

Tales objetivos son los referentes para la elección de las películas, la elaboración de los materiales de trabajo y el desarrollo de las sesiones; siempre con la finalidad de facultar a quienes participan en el programa en el ejercicio de una mirada analítica del mundo real representado en las pantallas.

Las películas elegidas

Las películas se eligen en función de sus posibilidades didácticas y de su calidad cinematográfica, ofertándose por tramos de edades: 9-12, años, 12-14, 14-16, 16 en adelante.

Con el paso de los años, las películas clásicas como *El Gran Dictador*, *El verdugo*, *Los Olvidados*, dieron paso a otras más recientes como, por ejemplo, la uruguaya *El último tren* y la palestina *Paradise now*, entre otras, representantes de culturas menos conocidas por los estudiantes. El cine europeo también encontró su lugar con *Fucking Amal*, *Hotel Ruanda...*, y las versiones originales con *Feliz Navidad*, *An Education*, etc. Y desde el curso 2007-08 nos centramos en el cine español tanto de ficción como de no ficción (*El bola*, *Eres mi héroe*, *En el mundo a cada rato*, *14 kms.*, *Las alas de la vida*, *Cobardes*, *¿Para qué sirve un Oso?*, *Verbo*, etc.), sin olvidar al resto de cinematografías (*Persepolis*, *En un mundo mejor*, etc.).

Destinatarios

Alumnado, profesorado y familias de los centro aragoneses sostenidos con fondos públicos. Así, a lo

largo de su escolaridad obligatoria, un mismo estudiante puede asistir a entre 8-12 sesiones distintas, acompañado de su profesorado que, en cursos sucesivos, podrá en sus aulas reproducir la dinámica que ya conoce (los centros participantes desde la primera edición en 1999 tienen una videoteca de más de 40 filmes con sus correspondientes guías). Por otra parte, cada vez son más las familias que piden en los centros la película que sus hijos han visto, lo que nos ha llevado desde hace dos años a empezar a organizar sesiones Abiertas a la Comunidad Educativa, con proyección y coloquio en horario de tarde-noche.

Desarrollo de la actividad y metodología.

En septiembre se ofrece el calendario de sesiones a todos los centros, sesiones que se desarrollan de octubre a mayo. Cada curso escolar, además de algunas películas ya usadas antes, se ofertan 3-4 nuevas. Al ser un actividad voluntaria, los interesados se apuntan y, previamente a la fecha asignada, se le envía al profesorado material complementario para preparar en sus aulas la sesión y poder trabajar después de la misma si lo desean (este material también puede usarse en otros cursos, pues los centros participantes, como se ha dicho, se llevan un DVD de la película).

El programa acoge cada jornada en horario de 9'30 a 14 horas a grupos de alrededor de 120 ó 200 estudiantes (según las salas) y a su profesorado acompañante, procedentes de varios centros, recreándose así el ambiente de sala de cine y propiciando la convivencia que pone a prueba el respeto mutuo para escuchar y rebatir las opiniones del resto.

Dinámica de una sesión

48

1. A cada asistente se le da un cuaderno de explotación del filme.
2. Actividades previas a la proyección: cuestiones medulares, puntos de interés y observaciones antes de ver la película, todo en consonancia con los temas transversales y específicos del lenguaje cinematográfico que se abordarán después.
3. Recreo para almorzar (antes o después de la proyección, según dure el filme).
4. Proyección sin interrupciones de la película.
5. Actividades posteriores a la proyección que se complementan con el montaje de vídeo "Analizamos la película", realizado ex profeso para cada película con diferentes capítulos que se corresponden con los apartados Observa, Analizamos y Actividades de la guía; después, preguntas del público y coloquio.
6. Fin de la sesión (que no de la actividad). El profesorado se lleva un DVD original de la película y continúa en sus clases trabajando con la guía didáctica, cuyas posibilidades no se agotan durante la sesión. Igualmente otros años puede emplear esos materiales en su aula.

Además de las sesiones habituales ya comentadas, desde el programa se organizan sesiones especiales, tales como: sesiones con presencia de profesionales; visitas al Archivo de la Filmoteca de Zaragoza; Charla taller Un Día de Cine para no consumir hasta morir; Taller de guión para cortometrajes; viajes para conocer la Filmoteca Española y la Academia de Cine; organización y préstamo de la exposición Y, sin embargo, se mueve. En busca del cine perdido; proyecciones de cine de pantalla silenciosa con música en directo (Segundo de Chomón, Actrices cómicas y sufragistas, 1909-1913), espectáculo de sombras No toquen mis manos...

Las guías didácticas

Se basan en el binomio información-actividades y tienen la siguiente estructura:

1. Portada (el cartel de la película), con la que se hacen ejercicios de lectura de imagen fija.
2. Informe temático.

3. Bio-filmografía.
4. Ficha técnico-artística.
5. Antes de ver la película. Un apartado en el que se da información sobre el film, su temática, contexto y particularidades; su parte principal es la titulada Observa... cómo se cuenta y qué se nos cuenta, en la que se sugiere a los estudiantes una serie de puntos de interés para orientar el visionado de la película y, así, después poderlos tratar.
6. Memoria narrativa. Descripción de lo que vemos y oímos, un esquema para poder recordar lo visto y ubicar los comentarios y las actividades en su contexto narrativo.
7. Analizamos la película.
8. Cine para ver en familia. Apartado en el que padres y madres escriben subrayando las posibilidades de ver esa película en casa para hablar sobre los temas tratados en ella.
9. Actividades tras la película. Se combinan actividades generales, de análisis del film y su temática, con otras de aspectos de lenguaje cinematográfico, sin olvidar las de respuesta y opinión que ayudan a formar criterios y expresarlos con madurez. Las cuestiones suscitadas se responden muchas veces a través del montaje en vídeo que se ha preparado para la sesión.
10. Vocabulario. Con términos fílmicos relacionados con la sesión que ayudan a entender determinadas actividades propuestas y proporcionan léxico específico del mundo del cine, ajustando los ejemplos a lo visto; igualmente otros conceptos propios de los temas transversales tratados con la película.

Las guías están hechas por distintas personas de la comunidad educativa, interviniendo las familias, el alumnado y profesorado, así como colaboradores externos para los informes temáticos.

Visite nuestra web (www.undiadecineiespiramidehuesca.com)

Una página sencilla y de uso fácil, un escaparate que promociona el programa entre quienes no lo conocen y sirve de nexo y fuente de recursos para quienes habitualmente participan en él: explica brevemente la dinámica del programa y sus objetivos, además de ofertar en PDF bajo licencia Creative Commons(b)(y)(nc)(sa) / Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual sus guías didácticas. Igualmente enlazamos otras páginas de interés para docentes. Nos gusta destacar que su autor es un antiguo participante en el programa.

49

Ejemplo de materiales previos y complementarios.

Materiales para antes y después de la sesión con la película *Cobardes* (José Corbacho y Juan Cruz, 2008).

Sinopsis: *Gaby* es un chaval de 14 años que tiene miedo a ir al instituto, porque allí le esperan *Guille* y su pandilla, unos compañeros de clase que se la tienen jurada, aprovechando siempre que pueden para humillarle de formas distintas e, incluso, pegarle. *Gaby, tal vez por vergüenza*, no se atreve a contárselo a nadie, tampoco a su familia, que también tiene sus propios problemas.

Recomendamos, como mínimo, dos actividades previas:

1. Escribir una pequeña historia en primera persona donde el acoso escolar sea el tema central: puede ser “sobre” el acoso escolar, puede ser “contra” el acoso; puedes ponerte en el lugar de las personas que lo sufren, o intentar entrar en la mente de quienes lo ejercen, ser testigo en el recreo, compañera de clase, familiar, profesora, la tutora... Tú eliges.
2. Los estudios de la Sociedad Española de Pediatría y expertos en violencia infantil y juvenil, apuntan que “*la mayoría de quienes padecen estos abusos en la infancia o la adolescencia los ejercerán sobre otros en algún momento de sus vidas*”. ¿Por qué crees que esto es así?

Relación de materiales:

1. Dossier de prensa de la productora.
2. Corbacho y Cruz escriben sobre *Cobardes*.
3. Informe acoso escolar.
4. Soluciones a las actividades.
5. Experiencia del IES Tiempos Modernos sobre acoso escolar.

6. Webs para la convivencia de IES Miguel Catalán.
7. Sugerencias para leer.
8. Otras películas.
9. Más actividades (algunas orientadas a 2º ciclo de la ESO).
10. Ficha didáctica de la revista Comunicación y pedagogía.
11. Otra guía didáctica de Cobardes.
12. La guía didáctica en Word, para rehacerla a tu gusto de cara a otros usos.
13. El Guión de la película.

Ejemplo de montaje Analizamos la película (Cobardes).

El montaje consta de seis capítulos independientes (con una duración total de: 23'35", pudiéndose usar o no unos u otros según la dinámica de la sesión).

1. GUIÓN/ENSAYO/RODAJE (5'15"). Respuesta ejercicios 6 y 21.

- Lectura del guión sec. 26 (móvil nuevo de Chape).
- Ensayo y rodaje.
- La película.
- Lectura del guión sec. 29 B (pelea en el patio).
- Ensayo y rodaje.
- La película.

2. MAKING OF (5'30").

- Las secuencias más difíciles...las persecuciones.
- Pequeños trucos (pelea sin golpes, 2ª parte sin audio).
- Un trabajo en equipo.

Antes de ver, avisar para que se fijen en (casi todo ya comentado y visto): Cámara con grúa. Los 2 directores. La claqueta. El steadycam y el perchista. Una sec. rodada y no montada en la película. El productor. Los maquinistas y el travelling. Los eléctricos. La maqui-lladora. El combo y la script.

3. EL CINE: UN LENGUAJE AUDIOVISUAL (6'40").

- Montaje por acciones paralelas (vocabulario p. 30) y como se ha rodado.
- La música convencional (vocabulario p. 30) y naturalista: da unidad, transmite la alegría de estar enamorados, etc..., y "evita" que tengan que actuar más para transmitir todo eso.
- Los diálogos (unen y acortan tiempos, convierte 2 entrevistas en 1)
- Valor simbólico del encuadre (sin audio): cartel tigre (amenaza sobre Gaby); la cena de la familia de Guille (distancia entre el matrimonio, hijo en medio; en los diálogos encuadra juntos al padre y al hijo, nunca a la madre).

4. CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES (2'20"). Respuesta 7, 12 y 23.

- Ejercicio 7: "Zanaboria, ja, ja..." Dos formas de educar/ dos encuadres.
- Ejercicios 12 y 23: Evolución de un secundario: Javi y la importancia de una mirada (está montado al revés que en la peli: 1º el puñetazo, 2º la mirada).

5. EL FINAL DE LA PELÍCULA (2'25"). Respuesta 27, 30, 31 y 32

"No era la mejor manera de solucionarlo" – como le dice Carla. Gaby se queda sin novia; Gaby no habla con su madre y le miente a la policía; la madre de Guille por fin intervine (ya en parte lo ha hecho cuando habla con su hijo y le da una torta); Gaby devuelve el osito a su hermana; pero ¿qué significa esa mirada? (hay un porcentaje de personas que sufren maltrato que después se convierten en maltratadores). Se puede creer que Gaby ha solucionado su problema, pero cae en otro.

6. OTRAS VOCES 2´30”). Respuesta a la actividad 14

La voz de la clase.

Un caso real.

Conclusión (Postdata: obra teatral sobre el tema).

El cine es un proceso mental

Esos jóvenes que querían ver a Spider-Man, se angustiaron con La Zona (Rodrigo Pla, 2007), un thriller, al tiempo que reflexionaban después sobre la responsabilidad del individuo en los actos colectivos; el curso anterior compararon su vida y experiencia escolar con la de los internos de un centro tutelar de menores en Fuerte Apache (Mateu Adrover, 2006), ficción sobre experiencias reales; y ya habían visto y casi protagonizado con 12 años Eres mi héroe (Antonio Cuadri, 2003), una road movie circular. La película que verán este curso es An education (Lone Scherfig, 2009), en VOSE, con el añadido de que en sus centros desde las tutorías se trabaja con el programa Cine y Salud, también del Departamento de Educación.

Somos seres sociables y estamos hechos para compartir, nos necesitamos y es básico que hagamos cosas en común saliendo de clase, por eso desde 1999 las aulas aragonesas pueden ir y van al cine en Un Día de Cine, para ver películas y hablar sobre ellas.

Fue gratificante, como la guinda de la tarta, esa sesión del pasado mayo, la penúltima, donde la mano alzada en el coloquio final dio paso a una chica que preguntó: “¿por qué no vemos películas protagonizadas por chicas?” Comprobamos entonces que se aprende para vivir, no para aprobar. Y el cine como la literatura, por la alteridad que nos da, es un buen instrumento para ello.

Sin duda, alcanzaremos la excelencia educativa cuando de nuestras aulas (tengan su aspecto más convencional o se llamen laboratorio, gimnasio, biblioteca, sala de cine, ermita románica, red social...) salgan excelentes personas, y dado que pensamos como miramos y miramos muchas veces tal y como pensamos, parece claro que hay que educar la mirada, esa que se refleja en la pantalla porque es, al unísono, experiencia y expresión de nuestro pensamiento.

51

Érase una vez...

En una habitación de un hotel, una mujer muy joven duerme en una cama estrecha vestida con el pijama de un hombre. Es Gerda Taro. Esta fotografía es el germen de la novela Esperando a Robert Capa, de 236 páginas.

Y volviendo al principio, gracias abuela, porque despertaste mi curiosidad, me animaste a leer (y aunque tú no lo sepas voy mucho al cine), y poblaste mi mente de imágenes increíbles de mundos y sensaciones que yo no había visto ni soñado; solo con tu capacidad de contar historias ampliaste mis horizontes, y esto es algo que siempre tendré, porque la tradición oral sigue siendo la base natural de la comunicación, y una imagen valdrá más que mil palabras solo si somos capaces de decir mil palabras sobre esa imagen.

Leer cine en EFE. Español para Fines Específicos

Yannick Iglesias

53

Palabras claves: cine – EFE (español para fines específicos) – economía – didactizar – perspectiva orientada a la acción

Resumen

En esta ponencia, mi objetivo es explicar cómo se puede integrar la lectura del cine en clase de español para fines específicos. Para ello, es necesario seleccionar y luego didactizar secuencias filmicas y contextualizarlas en un plan curricular determinado. En la perspectiva orientada a la acción (el enfoque por tareas), el análisis de secuencias filmicas puede servir en distintas fases de la tarea: para iniciarla y plantear una problemática, para ilustrar una temática o incluso para evaluar una tarea.

Me centraré en ejemplos que corresponden a una clase de Máster 1 de la Facultad de Economía de Montpellier. En Máster 1, todos los temas tratados giran en torno a la economía en relación con las asignaturas “dominantes” de la formación académica. Daré varios ejemplos de didactización de secuencias filmicas (*Luna de Avellaneda* de Juan José Campanella, *La zona* de Rodrigo Plá, *También la lluvia* de Icíar Bollaín) explicando para cada uno de ellos el objetivo y la manera de proceder (aunque en 15 minutos tal vez deba limitarme a uno solo). Los contenidos académicos en Económicas son muy teóricos, por lo menos en Francia, por consiguiente la lectura del cine español o latinoamericano supone para los estudiantes sumergirse en un espacio de ficción pero siempre contextualizado, y el cine puede entonces convertirse en una pasarela entre la teoría y la práctica; la teoría se humaniza.

1. Contexto de enseñanza-aprendizaje: el español para fines específicos

Ante todo, debo precisar en qué contexto se inscriben los ejemplos que voy a presentar. Soy profesora titular de español en la Facultad de Economía de la Universidad de Montpellier 1 (Francia). Los estudiantes de esta Facultad deben elegir un idioma extranjero (alemán, español o inglés) durante los cinco años de la carrera (Licencia 1, 2, 3 y Máster 1 y 2). Lógicamente, el volumen horario (entre 15 y 20 horas por semestre) y los créditos (2 o 3 ECTS) son marginales comparados con las asignaturas principales de Economía pero su programación durante los 4 o 5 años de la carrera permite elaborar un plan curricular coherente¹.

Por lo general, los estudiantes que eligen español en 1º (Licencia 1) han hecho 5 años de español en la enseñanza secundaria y tienen un nivel que corresponde teóricamente al nivel B1 del Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCERL), aunque en la práctica se observa una gran heterogeneidad.

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas corresponde a lo que se denomina en francés el sector LANSAD (*langues pour spécialistes d'autres disciplines*, es decir *lenguas para especialistas de otras disciplinas*), cuando en España hablamos de lenguas para fines específicos. El EFE (español para fines específicos) se caracteriza sobre todo por su orientación profesional². Los estudiantes no se van a convertir en especialistas o profesionales de la lengua, el objetivo es facilitar su incorporación al mundo laboral (realizar prácticas profesionales o trabajar en un país hispanohablante, colaborar puntualmente o trabajar con hispanohablantes o en empresas españolas o latinoamericanas). Para alcanzar este objetivo, se debe aplicar una metodología adaptada al contexto específico de la institución y programar una evolución coherente para que la lengua se convierta al final en una herramienta de inserción profesional.

2. Evolución de la Didáctica de las Lenguas-Culturas (DCL)

54

Si analizamos la evolución de las configuraciones didácticas desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCERL en 2001, hemos pasado del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción (Puren: 2008 y 2011). En el marco de la perspectiva orientada a la acción,

la nueva tarea de referencia [...] tendría que ser el proyecto pedagógico – el que se realiza en el marco de la llamada “pedagogía del proyecto”. Este tipo de pedagogía, en efecto, es el que aplica de manera más rigurosa la homología fin-medio al objetivo de formación de un actor social, ya que considera al alumno como un verdadero actor social en el seno de la clase considerada como una verdadera micro-sociedad (Puren : 2011, p.9).

Esa formación de un actor social adquiere particular relevancia en el caso del EFE puesto que está en adecuación con la orientación hacia el mundo laboral y la profesionalización. En el plano curricular que elaboré para los estudiantes de español de la Facultad de Economía, he programado una formación a la competencia informacional aplicando la “pedagogía del proyecto”³. Esta formación es progresiva y se realiza durante los cinco años de la carrera, siendo el objetivo principal la formación de un “actor social”.

A continuación (tabla nº1), propongo una síntesis de la programación de la formación a la competencia informacional dando algunos ejemplos para cada nivel. Los ejemplos que expongo en esta comunicación corresponden al nivel 3 de la formación (Máster 1) y son proyectos en los que se integran didactizaciones de varias secuencias de películas.

¹ Publiqué varios artículos sobre este tema, véase la bibliografía.

² Soy socia fundadora del GERES (Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité, <http://www.geres.sup.fr/>) y fui presidenta de la asociación desde su creación oficial en 2006 hasta 2011. El GERES se caracteriza por su orientación profesional.

³ Véase Iglesias-Philippot, 2012.

Niveles	Ciclo de adquisición de la gestión de la información	Ejemplos
Nivel 1 : L1 (Licencia 1)	Realización de un proyecto guiado (macro-tarea) Gestión individual del proyecto Etapas 1 a 11 de la tabla nº2 (ver anexo 1) Larga duración (10 semanas) Nivel elevado de conducción (didactización)	Creación de una empresa en España
Nivel 2 : L2 (Licencia 2)	Realización de una tarea por sesión (cada tarea puede ser tratada independientemente pero los temas seleccionados incitan a relacionarlos entre si) Fase nº1 (etapas 1 a 4 de la tabla nº2 del anexo 1 privilegiadas) y luego fase nº2 (etapas 1 a 11) Gestión individual y colectiva de la tarea Corta duración(1 semana) Nivel de conducción (didactización) relativamente elevado	La PAC Los transgénicos Los biocarburantes El comercio equitativo Etc.
Nivel 3 : L3 y M1 (Licencia 1 y Máster 1)	L3 : Realización de un proyecto o macro-tarea (complejidad creciente de la búsqueda de la información). Importancia de las etapas 10 a 11 de la tabla nº2 (anexo 1). Gestión individual y colectiva. Larga duración (macro-tarea realizada en varias sesiones a lo largo del semestre). Reducción de la conducción. M1 : Realización de una macro-tarea (complejidad creciente de la búsqueda de la información) Importancia capital de las etapas 10 a 11 de la tabla nº2 (anexo 1) Gestión individual y colectiva Larga duración (realización en varias sesiones repartidas en los dos semestres) Reducción de la conducción.	Evolución de Latinoamérica desde 1980 hasta la actualidad Los procesos de integración en Latinoamérica Retrato de una personalidad política latinoamericana Causas y consecuencias de la crisis económica argentina del 2001 Análisis de una película argentina y búsqueda de las referencias indirectas a la crisis Privatizaciones y nacionalizaciones.
Nivel 4 : M2PRO (Máster 2 Profesional)	Realización de un proyecto (macro-tarea). Dominio de la gestión de la información (ciclo completo de 1 a 11). Gestión principalmente colectiva. Larga duración (un semestre). Reducción máxima de la conducción.	Estudio sobre la rentabilidad de las inversiones en las energías renovables.

Tabla 1: Programación de la competencia informacional.

3. Leer cine en español para fines específicos (EFE): *Luna de Avellaneda* de J. J. Campanella

3.1 Leer cine en EFE para la evaluación

Este proyecto de Máster 1 se realiza durante varias semanas⁴. El tema elegido, la crisis económica argentina de 2001-2002, corresponde a la temática general sobre la Moneda, tema tratado en Macroeconomía. En un primer tiempo, los estudiantes buscan informaciones sobre la crisis para tratar de comprender lo que pasó y analizar las causas y las consecuencias de la crisis (¿crisis macroeconómica, crisis del sistema bancario, papel del FMI, etc.?). Son los estudiantes quienes buscan, seleccionan y presentan las informaciones y se procede luego a un trabajo colectivo de síntesis y de recopilación de datos, tratando de distinguir cuáles son las principales teorías sobre esta crisis.

En esta primera fase del trabajo, se enfoca la crisis sobre todo desde un punto de vista teórico pero aplicado a un caso concreto, el de Argentina (se asemeja al llamado estudio de caso)⁵. En la segunda fase, se trata de evaluar los conocimientos adquiridos en la etapa previa de preparación, y para ello les propongo varias secuencias de *Luna de Avellaneda* en las que deben apuntar todas las alusiones directas o indirectas a la crisis. Se puede ver esta película sin conocer nada o casi nada de Argentina, pero sólo los argentinos o las personas que saben lo que pasó exactamente podrán identificar estas referencias indirectas a la crisis. Aunque se trata de una comedia, los personajes están inmersos en un contexto socioeconómico difícil y todos padecen las consecuencias de la pasada crisis (la película está ambientada en los años 2003-2004). Todo parece derrumbarse y cabe destacar la situación del protagonista (Román), interpretado por Ricardo Darín. Todo su entorno se tambalea: el club social y deportivo que le vio nacer en 1959 amenaza con venirse abajo, su matrimonio también, su situación laboral es delicada, etc. Podría citar las múltiples referencias encontradas en la película (de hecho los estudiantes tienen que apuntarlas todas) pero me limitaré a una sola que me parece muy significativa (abrir el siguiente enlace): <http://www.youtube.com/watch?v=mcPqeAdeXik>

56

Esta secuencia llena de humor no plantea ningún problema de comprensión, incluso para estudiantes de nivel B2-C1. En un intento para volver a conquistar a su mujer⁶, Román decide cuidarse más y para ello se le ocurre comprar un perfume. No obstante, sus actuales recursos ya no le permiten comprar uno de marca, como antes de la crisis y tiene que conformarse con la “fragancia nacional” y así “colaborar” con la economía nacional. Todos comprenden que en época de crisis – y aún más ahora con lo que está pasando en Europa – el poder adquisitivo de la mayoría de la gente se ve afectado y que tiene que prescindir de muchas cosas, especialmente de los productos de lujo.

Pero como los estudiantes han estudiado el caso argentino, suelen ir más allá de esta primera lectura. La primera reacción de Román es comprar la marca que compraba antes de la crisis, una marca conocida de importación porque antes, con la paridad peso-dólar, resultaba tan barato⁷ comprar productos locales como de importación. Después del *corralito* y de la devaluación (el valor del peso argentino se dividió por cuatro), todos los productos de importación se dispararon. Existe entonces otro nivel de lectura para los argentinos y las personas que han estudiado esa época de crisis. Concretamente los estudiantes se dan cuenta que el trabajo previo realizado les permite tener una mejor comprensión de la secuencia. Además, llegan a interpretar el lenguaje cinematográfico señalando como la cámara acompaña visualmente esta caída del poder adquisitivo con un movimiento descendiente, desde las estanterías superiores de la tienda hasta la acera. Primero la cámara enfoca los anaqueles de arriba, dentro de la tienda (droguería y perfumería), donde se encuentra el perfume de importación, luego las estanterías inferiores (¿debajo de los productos de limpieza para los servi-

⁴ Iglesias-Philippot: 2011 y 2012.

⁵ Es cierto que hoy en día, con la crisis económica que azota a la Unión Europea, los europeos comprenden mejor la crisis argentina del 2001-2002.

⁶ La fragancia en cuestión suscitará a la largo de la película varias reacciones divertidísimas («olor a desinfectante», «el perfume de anchoas», «huele a pis de gato», «a hinojo», etc.). Sólo su hija le dirá que huele bien.

⁷ O incluso a veces más, lo que contribuyó en gran parte a hundir la economía nacional. Como ejemplo, cabe recordar que Argentina llegó incluso en esos años a importar leche y carne.

cios están las fragancias nacionales y las líneas de imitación!), a continuación se detiene en la acera, donde se encuentran las “fragancias artesanales del país” y acaba finalmente a ras del suelo, lo que vendría a significar que todo se vino abajo y que la economía del país tocó fondo.

Este ejemplo ilustra cómo se pueden didactizar secuencias fílmicas en EFE e integrarlas en un proyecto pedagógico, en este caso para evaluar el trabajo previo de preparación del tema sobre la crisis económica argentina. Además, el registro de la comedia permite enfocar la crisis con un tono más leve que contrarresta de algún modo las secuencias analizadas en la primera etapa del estudio, como por ejemplo las de *Memoria del saqueo* de Fernando Pino Solanas (2004)⁸. No se trata de edulcorar ni de desdramatizar el impacto de la crisis sino de diversificar los soportes didácticos. Precisamente, saber identificar el registro del documento utilizado hace parte de los objetivos de la formación (la competencia informacional⁹).

3.2 Leer cine en EFE para iniciar un debate

Se puede también leer cine para luego iniciar una reflexión y organizar un debate. Citaré otro ejemplo basado en *Luna de Avellaneda*. La temática principal de la película gira en torno al club social y deportivo, fundado por Don Aquiles (interpretado por José Luis López Vázquez). El club se creó setenta años atrás y conoció un periodo de esplendor cuando estaba rodeado de fábricas, llegando a tener más de 8000 socios. Para ilustrar esa época fastuosa, véase por ejemplo los primeros minutos de la película, ambientada a finales de los 50, concretamente en 1959, fecha de nacimiento del protagonista: el ambiente festivo y colorido contrasta con la decadencia patente del club de los años posteriores a la crisis, donde predominan tonalidades grises y tristes.

Ahora el club está endeudado, hay goteras por todas partes, casi no quedan socios y muchos de ellos ya no tienen las cuotas al día. Para hacer frente a esta situación, uno de los socios, que es también concejal del ayuntamiento, dice que la solución es aceptar la propuesta que les hacen, es decir vender el club para hacer un casino, lo que supondría además la creación de 200 puestos de trabajo para los socios. Enseguida se arma un revuelo entre partidarios y detractores de la venta del club y este enfrentamiento pone en evidencia la vieja rivalidad entre Román y Alejandro (el concejal). Por fin, después del fallecimiento del presidente-fundador del club, que se oponía rotundamente a la venta, se convoca una asamblea general para votar a favor o en contra de la venta del club. Esta asamblea da lugar a una de las secuencias más intensas de la película que se puede ver en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=cRT3l7bUJPY&feature=related>

Al final de esta secuencia¹⁰, pido a los estudiantes que apunten los argumentos de unos y otros, a favor o en contra de la venta del club (trabajo colectivo). Una vez finalizada esta etapa, se procede en el aula a la votación y se inicia un debate sobre la oportunidad o no de la venta y por último comparamos el resultado de la votación con el de la película. Con respecto a la votación de los estudiantes, observé como el resultado ha ido evolucionando con los años (2005-2012): al principio, ganaban con mayoría absoluta los partidarios de la venta, en adecuación con el voto de la película, pero poco a poco se fue llegando a un empate hasta acabar con el resultado opuesto, o sea una mayoría absoluta en contra de la venta (2012). No sé cómo se debe interpretar esta evolución, y

⁸ En este excelente reportaje el autor denuncia las políticas llevadas a cabo en los años anteriores a la crisis.

⁹ Iglesias-Philippot, 2012.

¹⁰ A continuación doy la transcripción del final de esta secuencia tal como se encuentra en el siguiente enlace: http://www.facebook.com/note.php?note_id=109398239146 “Tienes razón, tiene razón, tiene razón, tiene razón, no puedo decir nada porque tiene razón. Déjame aclararte una sola cosa nada más, acá, Dalma, es un poco más que una gran estrella, acá es feliz (dirígete a la asamblea) ellos ya lo saben, ya lo saben pero qué valor puede tener eso desde la razón, qué valor puede tener conocer a un tipo como don Aquiles o ser amigo de Emilio, seguro que no tanto como el laburo que vos proponés, tenés razón... ah, una cosita más, yo no sé ustedes, pero yo no tengo que recuperar mi dignidad, porque todavía no la perdí, estuve a esto, lo reconozco, pero todavía no la perdí; porque cuando allá fuera compré la idea del laburito que después perdí, eh, o la licuadora que se me quemó o la casetera que me terminó aburriendo como un pelotudo, acá dentro yo seguía siendo el mismo tipo, y me sentía el mejor amigo, el más admirado, el más querido, igual que Dalma y que todos nosotros, y eso, algún valor debe tener, ¿no?, porque yo aprendí muchas cosas, últimamente, a la fuerza, lo reconozco; aprendí que puedo vivir sin cable, sin video, sin ir al cine, sin prepaga, sin seguridad, sin ropa nueva, sin luz, sin gas, sin perfumes, pero no puedo vivir sin la admiración de mi mujer y de mi hijo, mis hijos. Yo no puedo, no puedo.”

si se debe o no relacionarla con el contexto actual de crisis, pero los estudiantes van anteponiendo al pragmatismo de los partidarios de la venta (creación de empleo, supresión de la deuda) otros valores más sociales (el club como lugar de encuentro, la amistad, etc.).

A través de este ejemplo, vemos otra lectura posible del cine: aquí no se trata de una evaluación sino de un punto de arranque para una reflexión y un debate. No olvidemos que son estudiantes de Economía y no de Letras, por eso resulta tan interesante el debate, porque los estudiantes parten de lo que han estudiado, lo cuestionan y hasta se implican como si se identificaran con los personajes de la ficción.

Hablaba en mi presentación del cine como pasarela entre la teoría y la práctica, y esto se verifica en este ejemplo porque una cosa es analizar las crisis económicas aplicando teorías económicas y otra es enfocarla desde el punto de vista de una situación social concreta, en la que se ven y observan personas de carne y hueso y con las que nos podemos identificar, más aún en los tiempos que corren. No pretendo nada con ello sino únicamente darles la oportunidad de estudiar los temas desde diferentes perspectivas e incitarles a que utilicen y citen lo que van aprendiendo en Economía. La asignatura de EFE se convierte así en un espacio privilegiado de intercambios y de reflexión (analizar, argumentar, cuestionar), y el cine se integra perfectamente en estas secuencias pedagógicas.

4. Otros ejemplos

Mencionaré otros ejemplos de lectura de cine pero sin desarrollarlos. Todos corresponden al nivel de Máster 1.

58 Aparte del tema de la Moneda antes citado, estudiamos el de las privatizaciones y nacionalizaciones. En una primera fase más teórica, los estudiantes explican en qué consisten las nacionalizaciones y las privatizaciones (definiciones, reseñas históricas, objetivos, ventajas e inconvenientes, etc.) y a continuación deben presentar casos concretos analizando para cada uno de ellos las causas y las consecuencias.

Posteriormente, se puede proceder al análisis de varias secuencias de películas, como en el caso de la crisis argentina. He seleccionado dos que se integran muy bien en este proyecto pedagógico, *También la lluvia* de Icíar Bollaín (2010) y *La zona* de Rodrigo Plá (2007). Ambas están ambientadas en Latinoamérica y tengo que precisar que en 3º (Licencia 3) todo el temario en español gira en torno a Latinoamérica (economía, geopolítica, procesos de integración, etc.), de tal modo que se puede incluso considerar estas actividades como una evaluación de los contenidos del año anterior.

Se puede utilizar la película de Icíar Bollaín para estudiar el caso de la guerra del agua en Bolivia, para comprender lo que está en juego y compararlo con otras fuentes, siempre tratando de multiplicar y diversificar los puntos de vista. Los estudiantes saben que se respetan todas las opiniones siempre y cuando estén argumentadas, y esto es muy importante a la hora de crear un clima de confianza para que lleguen a expresarse sin miedo.

A partir de esa película, se puede abrir el debate para saber si conviene o no privatizar todos los sectores de actividad (energía, educación, sanidad, etc.) analizando lo que está ocurriendo en diferentes partes del mundo.

Resulta también interesante introducir el tema de la privatización del espacio público, y para ello se puede analizar el inicio de la película de Rodrigo Plá. En esta película dramática la respuesta a la violencia es “la auto segregación socio espacial”¹¹, representada aquí por la “zona”, urbanización cerrada de la clase media y alta mexicana. Dentro de la zona, la distinción privado-público desaparece y son los residentes quienes imponen su ley. Se pueden multiplicar los ejemplos de privatizaciones del espacio público porque se han multiplicado en todo el continente americano (“gated communities” en Estados Unidos, “condominios cerrados” en México o Colombia, “barrios privados” en Argentina e incluso “pueblos” y “ciudades” como por ejemplo Nordelta).

¹¹ Giglia, A., 2002.

El impacto emocional de “La zona” es muy fuerte y personalmente sólo utilizo la primera media hora de la película. De todos modos, todas las películas mencionadas están en la biblioteca universitaria y los estudiantes las pueden sacar, bien para volver a ver las secuencias analizadas en clase o bien para ver la integralidad de la película.

5. Conclusión

Mi propósito ha sido mostrar cómo se puede integrar el cine en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del EFE. No se trata sólo de ver y comentar una película ni tampoco de proceder a un análisis pormenorizado del lenguaje fílmico sino de integrar una o varias secuencias dentro de un proyecto pedagógico determinado.

La didactización de secuencias fílmicas ofrece en EFE múltiples aplicaciones, como la evaluación de contenidos (véase el ejemplo de la secuencia de la compra del perfume), el planteamiento de una problemática acerca de una temática concreta (la venta del club, las privatizaciones, etc.) o incluso para ilustrar estas problemáticas (privatización del espacio público). Todos los ejemplos están cuidadosamente seleccionados y constituyen estudios de casos o aplicaciones prácticas de lo que estudian en la carrera.

Mediante la ficción, en este caso a través del cine, se pueden cuestionar la realidad e incluso los contenidos teóricos de la carrera de Economía. Por eso, hablaba del cine como pasarela entre la teoría y la práctica porque humaniza la realidad, a veces abstracta, y concientiza a los estudiantes.

6. Anexo 1

59

1. *Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
2. *Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
3. *Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
4. *Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
5. *Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
6. *Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
7. *Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
8. *Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.*
9. *Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
10. *Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
11. *Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.*

Tabla nº2 : Cycle d'acquisition de maîtrise de l'information,

(FORREST WOODY HORTON 2008, pp.65-66, PUREN 2009, p. 4)

7. Bibliografía

- Giglia, A. (2002). Privatización del espacio, autosegregación y participación ciudadana en la ciudad de México: el caso de las calles cerradas en la zona de Coapa (Tlalpan, Distrito Federal). http://uam-antropologia.info/web/articulos/giglia_art02.pdf
- Iglesias-Philippot, Y. (2012). La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures: le cas de l'espagnol de spécialité, *Cahiers du GERES*, n°4 (<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/2%C3%A8me-article/>), Actes, des IXe Rencontres Internationales du GERES de Grenoble, 16 et 17 juin 2011, pp. 1-31, ISSN 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2011). Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité, *Cahiers du GERES*, n°3 (<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-3/2%C3%A8me-article/>), Actes des VIIIe Rencontres du GERES de Bordeaux, 18 et 19 juin 2009, PP. 1-11, ISSN 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2010). Creación de una asociación de español con fines específicos en Francia: crónica del GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)», XX Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación*, Fundación Comillas vol. I, pp.585-595.
- Iglesias-Philippot, Y. (2009). L'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue professionnalisante dans le cadre LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), in *Les cahiers du GERES*, n°1, <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/5%C3%A8me-article/> , pp. 1-10, ISSN : 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2008). L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur, in *L'enseignement de l'espagnol en France: réalités et perspectives, Recherches Valenciennes*, n° 27, pp.95-103.
- Iglesias-Philippot, Y. (2007). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales, in *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Universidad de la Rioja, Editor Enrique Balsameda Maestu, vol. II, pp. 665-675.
- Iglesias-Philippot, Y. (2005). Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité: le GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), in *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n°3, octobre 2005, pp.179-184.
- Puren, C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación.”, pp. 59-66 in: M.ª Pilar NÚÑEZ DELGADO & José RIENDA (Coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. [Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura, Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre 2011]. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, SEDLL. Madrid: Monema, A. Sánchez e Item Multimedia, 2011, 2460 p. ISBN: 978-84-96677-54-8.
- Véase el siguiente enlace:
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Véase el siguiente enlace: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural, pp. 153-278 in: SANZ CABRERIZO Amelia (coord.), *Interculturas/Transliteraturas*, Madrid : Arco/Libros s.l. (Bibliotheca Philologica, Serie Lecturas), 2008, 287 p.
- Véase el siguiente enlace: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/>

Educacine: competencias y posibilidades del uso del cine como medio narrativo en entornos educativos

Covadonga Linares Cardoso¹

Isabel Hevia Artime²

61

Palabras clave: educación, lenguaje cinematográfico, cine, creatividad, competencias.

Resumen

El cine se ha convertido en un medio audiovisual de importancia creciente en las vidas de las personas jóvenes suponiendo su incorporación en las instituciones educativas un excelente punto de partida para el análisis social, la expresión oral, la formación de lectores audiovisuales críticos, etc. La diversidad de posibilidades que ofrece en el contexto de la educación mediática el uso y aprendizaje del cine y sus lenguajes lo convierten en un elemento didáctico de gran potencial. En esta comunicación presentamos las estrategias metodológicas desarrolladas en el curso “Educomunicación y cine: perspectivas lúdico-pedagógicas para ámbitos educativos”, llevado a cabo durante el año 2012, con estudiantes universitarios. El propósito bajo el cual se plantea este curso es fomentar el debate crítico en relación a la educomunicación como campo de interés didáctico, lúdico-pedagógico, cultural y social así como la generación de nuevas perspectivas educomunicativas. Para ello, se adoptaron estrategias de aprendizaje centradas en fomentar el uso del cine como medio narrativo en diferentes contextos y niveles educativos. Los resultados obtenidos nos indican que la creatividad, el trabajo en equipo, y el pensamiento crítico son competencias emergentes que se alcanzan al emplear la narración cinematográfica como instrumento de aprendizaje.

¹ Departamento de Ciencias de la Educación - Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela s/n , CP 33005, Oviedo. Asturias, España. linarescardoso@gmail.com

² Departamento de Ciencias de la Educación - Universidad de O. C/ Aniceto Sela s/n , CP 33005, Oviedo. Asturias, España. heviaisabel@uniovi.es viedo

1. El cine en las aulas

Vivimos en un mundo donde lo audiovisual es omnipresente y domina todos los canales de transmisión de la información, ejerciendo una gran influencia en los jóvenes y adolescentes al convertirse en una ventana muy poderosa a mundos reales o imaginarios. Por ello, cada vez son más las voces que surgen (Masterman 1993; Aparici 2008; Fueyo 2008) defendiendo la necesidad aprender a leer e interpretar críticamente los mensajes de los medios audiovisuales. Nuestro primer contacto con la cultura, con determinados valores, actitudes y comportamientos es a través de estos medios, por ello se hace imprescindible su uso como herramienta pedagógica para aprender a “leerlos” (Fox & Lambirth, 2012).

En esta ocasión, centramos nuestra atención en el cine y su utilidad como herramienta didáctica, instrumento que posibilita que educadores y estudiantes aprendan a *ver* y *hacer* cine, a leer las imágenes y sus significados (Ruiz, 1998), pero también a comunicarse a través de ellas mediante el lenguaje audiovisual. Además, el cine emerge como un privilegiado instrumento de acceso a las emociones y vivencias de los estudiantes (Burn, 2010).

El cine es un poderoso recurso didáctico que debería estar presente en nuestras aulas, como potente motivador y elemento cotidiano que participe del cambio educativo actual (Meier, 2003). Tal como afirma Stahelin (1976) “la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como hay que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección”. Efectivamente, una propuesta pedagógica a través del cine es una herramienta útil para completar y profundizar en los aprendizajes de las diversas áreas curriculares (Osorio & Rodríguez, 2010; Amar, 2009; García, 2009; Icart-Isern, 2008), para trabajar valores (Bonilla, Loscertales y Páez, 2012; De la Torre, 1996) y para formar opiniones críticas ante la información que nos transmiten los medios y la sociedad.

62

2. Educomunicación y cine: antecedentes y perfiles

Durante el curso académico 2011/2012 se pone en marcha en la Universidad de Oviedo el curso de Extensión Universitaria “*Educomunicación y cine: perspectivas lúdico-pedagógicas para ámbitos educativos*”, bajo la dirección de las autoras de esta comunicación. Este curso tiene sus orígenes en el *Congreso Educación Mediática y Competencia Digital*³, celebrado en Segovia en el año 2011. En las conclusiones y reflexiones⁴ extraídas en este congreso se hizo presente la necesidad de desarrollar acciones educativas destinadas a la expansión de la educación mediática en los ámbitos formales, no formales e informales. Por ello, se ha visto la necesidad de acercar estos conocimientos al ámbito universitario, máxime cuando en esta institución son realmente escasas las acciones formativas de similares características. Acciones que permitan al profesorado futuro y en activo de todas las etapas educativas desarrollar una actitud crítica y activa en cuanto a las posibilidades de uso didáctico de los medios de comunicación.

El curso tuvo una duración de 30 horas y se realizó durante el mes de marzo (5-9 marzo 2012), contando con la participación de 50 estudiantes universitarios de diferentes titulaciones (Tabla 1). Esta pluralidad del alumnado constituyó un desafío, en cuanto personas procedentes de estudios tan dispares como Licenciatura en Pedagogía y Licenciatura en Odontología (Tabla 1), las cuales presentan una base de conocimientos muy dispar en cuanto a la educomunicación. Pero por otra parte, esta amalgama de perfiles fue representativa del interés que suscitan estos temas, ya que la mayoría de asistentes manifestaron que su preferencia por este curso de extensión universitaria frente a otros, estuvo basada en su gusto por el cine y por la educación.

³ Toda la información de este congreso está disponible en: www.educacionmediatica.es

⁴ Acceso a las mismas: <http://www.educacionmediatica.es/congreso2011/conclusiones.html>

Además, se observa una clara predominancia de estudiantes procedentes de carreras de perfil educativo, como Magisterio (17 estudiantes), Pedagogía y Psicología. Sin embargo, cabe destacar que algunas de las personas matriculadas con un perfil más alejado a la educación, como puede ser una Ingeniería, o Licenciatura en Matemáticas, se encontraban cursando el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional durante el presente curso académico, o bien lo pensaban realizar durante el próximo, por lo que estas personas consideraban este curso como un complemento a su formación disciplinar previa.

Titulación universitaria	Nº estudiantes
Magisterio: especialidad educación primaria	8
Licenciatura en Pedagogía	7
Magisterio: especialidad educación infantil	6
Licenciatura en Psicología	4
Licenciatura en Odontología	4
Ingeniería Técnica Industrial	3
Licenciatura en Filología Inglesa	3
Magisterio: especialidad lengua extranjera	2
Licenciatura en Química	2
Diplomatura en Turismo	2
Licenciatura en Historia	2
Ingeniería en Telecomunicación	2
Magisterio: especialidad educación musical	1
Diplomatura en Enfermería	1
Licenciatura en Matemáticas	1
Licenciatura en Derecho	1

Tabla 1. Relación de las diferentes titulaciones universitarias del alumnado asistente al curso, que muestra la diversidad de perfiles académicos presentes en el mismo.

Organización y objetivos planteados

El curso se estructuró en torno a una temática diferente cada día a lo largo de la semana de duración del mismo, de forma que hubo tres sesiones dedicadas a contenidos teóricos, con ejemplificaciones prácticas y visionado de películas ilustrativas de los contenidos didácticos trabajados: “La escuela en el cine”, “El cine como recurso educocomunicativo para el aula” y “Cines y estereotipos: manipulación mediática en las pantallas”.

Las dos últimas sesiones del curso se dedicaron a la aplicación de los contenidos vistos en las sesiones precedentes, bajo el título “**El cine en la escuela: aprender del cine en las diferentes etapas educativas**”. Así, se trabajaron los posibles usos didácticos del cine en los niveles educativos Infantil y Primaria en una sesión, y en Secundaria y Bachillerato en otra. De esta manera, en los talleres de cada una de las sesiones se pudieron poner en práctica conocimientos básicos sobre guionización, estructura narrativa de las películas, detección de visiones estereotipadas, efectos visuales y sonoros específicos, tipos de planos, secuencias o metáforas cinematográficas.

Los objetivos que se plantearon en el curso fueron:

- Introducción a las claves básicas de la educocomunicación.
- Generar nuevas perspectivas educocomunicativas.
- Ampliar los recursos educativos en el aula.
- Fomentar el debate crítico en relación a la educocomunicación como campo de interés didáctico, lúdico-pedagógico, cultural y social.

A continuación, a modo de ejemplificación, se desarrolla una de las actividades que se realizaron en este curso. Se ha elegido ésta en concreto por suponer, a nuestro parecer, un claro ejemplo de las potencialidades didácticas del material cinematográfico, donde los estudiantes tienen la posibilidad de llevar a cabo un análisis fílmico y desarrollar sus competencias críticas y creativas, dándole al docente la oportunidad de ver a través de sus ojos qué interpretación hacen del mundo los estudiantes y las distintas percepciones que pueden tener sobre una misma realidad, “su” realidad.

3. Deconstruyendo *Ciudadano Kane*, o un Montaje narrativo en clave de creatividad fílmica

De entre las estrategias metodológicas llevadas a cabo en el taller de la sesión correspondiente al uso educativo del cine en Secundaria-Bachillerato, presentamos en esta comunicación la desarrollada en torno al trabajo de la narración cinematográfica. Para ello, se escogió la película *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941) por ser de una calidad cinematográfica innegable, puesto que se encuentra entre las mejores películas de la historia, y por ser de una época no actual, que permitiera un cierto desconocimiento de la trama original de la película.

Para realizar esta actividad se optó por una dinámica de grupo en donde los asistentes se dividen en pequeños grupos (5-6 personas), a los que se les hace entrega de una ficha con indicaciones. En esta actividad, denominada “*Montaje narrativo en clave de creatividad fílmica*”, cada grupo recibió pequeñas cartulinas con diferentes fotogramas de la película recortados, debidamente desordenados, de modo que no se sigue la estructura de la película original (Figura 1).



Figura 1. Fotogramas de la película *Ciudadano Kane* empleados en la actividad.

Además de las cartulinas con fotogramas desordenados, en la ficha de la actividad se les indicó cómo debían proceder (Figura 2). En primer lugar se les dio a elegir la etapa y nivel educativo, así como la especialidad o contextualización a elegir, considerando los diferentes perfiles de alum-

nado presentes y sus futuros ámbitos laborales. Así, cada pequeño grupo debió poner de acuerdo a sus integrantes y trabajar colaborativamente en el desarrollo de la actividad planteada (Figura 2).

Coordenadas: ¿Quién eres? ¿Con quiénes trabajas?

Basándote en el esquema sobre estructura narrativa y combinando ordenadamente todos o algunos de los fotogramas recortados, **elabora una historia** que siga una narrativa fílmica. Sitúa las imágenes como si estuvieras realizando un montaje fílmico, considerando la acción dramática de la historia que planteas.

- Señala qué fotogramas representarían el inicio-planteamiento de la historia, el primer nudo de la trama, el desarrollo, la confrontación y la resolución-desenlace.
- Indica cuáles son los momentos de anticlímax y clímax que tiene tu narración.
- Reflexiona sobre tu planteamiento narrativo: ¿cuál es tu grado de verosimilitud? ¿Crees que sería factible rodar “esa película”? ¿Qué tipo de recursos necesitarías?...
- Redacta **un pequeño guión** con algunas de las secuencias que has elegido para tu historia.
- A raíz de lo desarrollado en la elaboración del montaje creativo, establece **3 objetivos de aprendizaje** para un ámbito educativo de actuación, indica qué profesionales habrían de estar implicados y plantea una actividad que permita desarrollar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Figura 2. Ficha con el guión de la actividad “Montaje narrativo en clave de creatividad fílmica”.

Todas las indicaciones, a excepción de la última, cuya realización se planteó de cara al trabajo final del curso, fueron realizadas durante la sesión de taller, con una duración de entre 60 y 90 minutos.

Dispusieron del esquema de estructura narrativa de Syd Field (1984), que como muestra la Figura 3 cuenta con planteamiento – confrontación – resolución y considera los momentos de clímax y anticlímax. Estos conocimientos fueron trabajados en sesiones previas, por lo que se consideró plenamente oportuno poner en práctica estos conceptos.

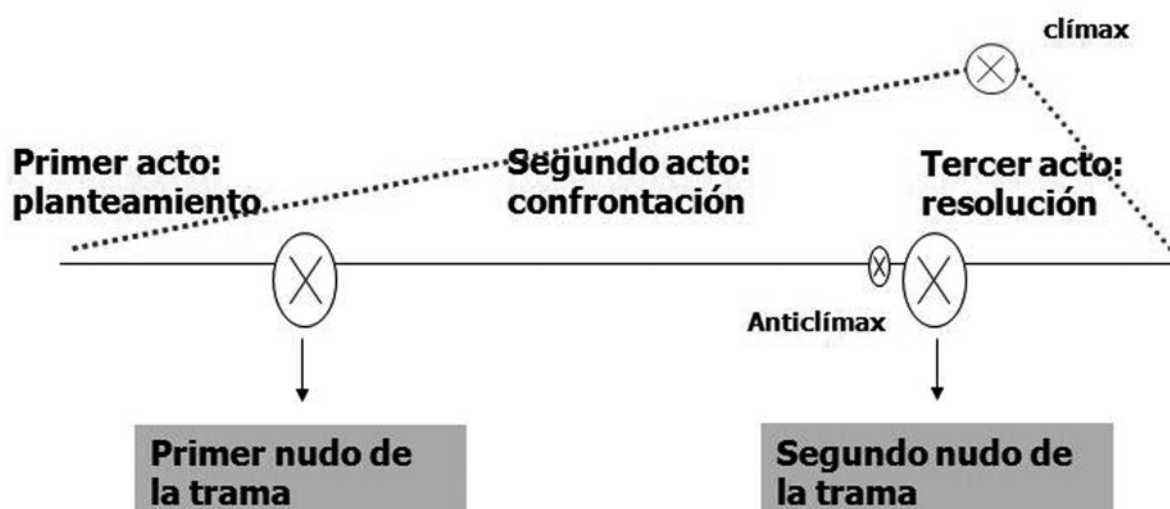


Figura 3. Esquema de la estructura narrativa propuesto por Syd Field (1984), que se tomó como referencia en las actividades.

4. Aprendizajes

El desarrollo de la actividad fue llevado a cabo por los grupos con un alto grado de interés y participación de todos los integrantes. Las profesoras prestaron atención a las dinámicas de grupo con una función de andamiaje (Bruner, 1991), como guías externas.

Al finalizar la realización de las actividades cada grupo expuso el trabajo en gran grupo, contando con el apoyo de equipos informáticos, de sonido y de proyección, lo que supuso una motivación adicional, pues suponía el intercambio de información, experiencias y actividades con el resto de compañeras y compañeros presentes (Imagen 1).



Imagen 1. Exposición del trabajo realizado en pequeño grupo al gran grupo de asistentes al curso, en este caso de la historia “Decisión comprometida”.

En las deconstrucciones realizadas con los fotogramas de Ciudadano Kane, observamos en todos los grupos el reflejo de una temática social condicionada por la situación de crisis. Esto viene a mostrar la preocupación de los estudiantes por el contexto socioeconómico actual, incluso en situaciones de narrativa de ficción, como era el caso de sus creaciones.

De entre las actividades realizadas, hemos escogido los trabajos de dos de los grupos a modo de ejemplificación de las actividades. El primero fue elaborado por estudiantes de Odontología y Enfermería, bajo el título “Decisión Comprometida” (Figura 4).

Etapa: Bachillerato. Tutores.

DECISIÓN COMPROMETIDA

Planteamiento

Años 50, en un contexto de gran desigualdad social, el presidente de una fábrica con muchos empleados se ve coaccionado a tomar medidas drásticas en cuanto a despidos en contra de su voluntad.

Da una rueda de prensa para comunicar los despidos del 80% de sus empleados. Ante el temor de los levantamientos, los accionistas de la empresa se reúnen.

Segundo acto-confrontación

John convence a todos los presentes en la reunión a huir de la ciudad con todo el dinero de la empresa, dejándola en la quiebra. A raíz de esto todos los trabajadores salen a la calle a manifestarse, descubriendo el plan de los accionistas.

Clímax

En la revuelta la mujer del presidente resulta herida de gravedad y muere. El presidente, tras esta situación decide contar toda la verdad movido por el cargo de conciencia.

Tercer acto-resolución

Se celebra un juicio en el cual el jurado popular acusa a John por haber obligado al presidente a hacer los despidos y al presidente por cómplice. Después de lo sucedido el alcalde de la ciudad pone una ley para regularizar la situación de los empleados.

Objetivos:

- (1) Aprender a desarrollar juicios propios
- (2) Toda acción tiene sus consecuencias

Figura 4. Ejemplo de narración cinematográfica realizada a partir de la deconstrucción de Ciudadano Kane por el grupo 2, bajo el título “Decisión comprometida”.

El segundo de los trabajos fue realizado por estudiantes de Magisterio, Licenciatura en Matemáticas-Máster en Formación del profesorado y de Ingeniería-Máster en Formación del profesorado. Su narración lleva por título “La avaricia, rompe el saco” (Figura 5).

Etapa: Segundo ciclo de ESO, 3º ESO.

Contexto: Colegio urbano, céntrico, de Oviedo

LA AVARICIA, ROMPE EL SACO

1

Orson no quiso estudiar, quería dinero fácil y rápido, y por supuesto fama.

Al principio, las cosas le salen bien, consigue dinero, fama y mujeres. Al entrar en un reality se crea una personalidad (personaje) distinto al suyo, que genera polémica, discusiones, y que gusta a los espectadores. Gana el concurso.

2

Cuando su personaje crea fama suficiente, vive la vida al límite, derroche de dinero, casinos, mujeres, alcohol y drogas.

Comienzan las discusiones con sus padres, novia y demás, diciendo que “ya no le reconoces”. Que está echando su vida a perder, su personaje se está convirtiendo en su persona.

Él les dice que ha llegado solo a donde está, sin ayuda de nadie, y que ahora, tampoco los necesita.

Llega a una comida familiar borracho, colocado y deja en evidencia a todo el mundo.

Clímax

Se va de la cena enfadado, después de la discusión. Se sube al coche-trineo, consume cocaína y conduce dirección al casino.

Tiene un accidente con el coche-trineo, estrellándose contra un kiosko, mientras que lentamente va volando en dirección suya la última revista con su cara, cuyo titular era “Orson, vida y decadencia de un personaje”, mientras pierde la consciencia.

Se despierta en un hospital solo, y descubre que ha perdido la movilidad de las piernas. Entra el padre y le dice que mira a dónde le ha llevado el desfase y el vicio. Se da cuenta hablando con su mujer de que tiene que cambiar.

Se reconcilia con su familia. Reflexiona sobre su vida. Decide escribir sus memorias y las presenta a la prensa como un hombre nuevo.

Ética

- Valorar el esfuerzo y el tesón.
- Analizar críticamente el consumo de drogas y el actuar impulsivamente
- Conciencia sobre la construcción de un entorno estable

Figura 5. Ejemplo de narración cinematográfica realizada a partir de la deconstrucción de *Ciudadano Kane* por el grupo 4, bajo el título "La avaricia, rompe el saco".

Como se puede observar, en ambas narraciones están claramente presentes aspectos éticos y sociales de actualidad, junto con la controversia de programas como un reality-show, el despido de empleados, la desconexión entre miembros de las familias, etc. Todos ellos son temas candentes que a la vista de estas narraciones, preocupan a los estudiantes universitarios y es considerada por futuros profesionales de la educación como relevantes de cara a su introducción en el currículum escolar.

Esta actividad fue muy positivamente valorada por los participantes, destacando las posibilidades creativas que ofrecía el disponer de fotogramas en torno a los cuales tejer la trama narrativa de una película.

68

5. Conclusiones

El desarrollo de este curso es una experiencia que ha puesto de manifiesto una nueva forma de utilizar el cine en las aulas, fomentando el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la creatividad. La realización del curso ha supuesto una primera toma de contacto con estudiantes interesados en el papel que pueden jugar el cine y sus narrativas en contextos educativos, por lo que consideramos que hemos contribuido a la alfabetización mediática, entendida desde posiciones críticas, de la población en general y de futuros profesionales de la educación en particular. En el caso de actividad expuesta, la utilización de fotogramas para realizar un montaje narrativo aparece como una innovación didáctica de gran potencial educativo que permite poner de relieve y trabajar en el aula aspectos sociales y éticos, a la vez que incentiva la motivación y favorece el desarrollo de competencias emocionales y sociales de los estudiantes.

A través de este tipo de metodología didáctica podemos dirigir la mirada de nuestros estudiantes a los principales problemas sociales: multiculturalidad, medioambiente, libertad de expresión, etc., analizando desde diferentes perspectivas estas temáticas y conociendo sus opiniones al respecto. Además, puede llegar a constituir un poderoso recurso como refuerzo de los contenidos educativos al colaborar en el fortalecimiento de aprendizajes básicos y permitir al profesorado profundizar en aspectos fundamentales. Por todo ello, pensamos que con trabajos como el que aquí presentamos, se puede contribuir a crear un entorno de apertura de nuevas posibilidades de uso del cine en la educación.

Bibliografía

- Amar, V. (2009). El cine por una educación ambiental. *Educação & Realidade*, 34 (3), 133-145.
- Aparici, R. (2008). Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, 403-414. Madrid: UNED.

- Bonilla, J., Loscertales, F. y Páez, M. M. (2012). Educación en valores a través del cine (un método para estudiantes de Secundaria Obligatoria). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 117-131.
- Burn, A. (2010). Emociones en la oscuridad: imagen y alfabetización mediática en jóvenes. *Comunicar*, 35, 33-42.
- De la Torre, S. (1996). *Cine formativo: una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Field, S. (1984). *El libro del guión*. Madrid: Plot ediciones.
- Fox, K. y Lambirth, A. (2012). Film and pedagogy: learning about teaching at the movies. En Bahloul, M. y Graham, C. (Eds.), *Lights! Camera! Action and the Brain: The Use of Film in Education*, 61-81. Newcastle Upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Fueyo, M. A. (2008). Alfabetización audiovisual. Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. En Aparici, R. (coord.). *Comunicación educativa en la Sociedad de la Información*, 457-481. Madrid: UNED.
- García, M. (Coord.) 2009. *Mil mundos dentro del aula: cine y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Icart-Isern, M. T. (2008). Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente. *Educación médica*, 11 (1), 13-18.
- Masterman, L. (1996): La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. La Torre: Madrid.
- Meier, A. (2003). *El cine como agente de cambio educativo*. Sinéctica, 22, 58-64.
- Osorio, A. P. & Rodríguez, V. M. (2010). Cine y pedagogía: reflexiones a propósito de la formación de maestros. *Praxis & Saber*, 1 (2), 67-87.
- Ruiz, F. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: la detección de ideas previas. *Comunicar*, 11, 37-42.
- Stahelin, C. (1976). *El arte del cine*. Valladolid: Heraldo.

La mezcla de géneros en el cine actual. Una propuesta didáctica

(La comunidad, de Álex de la Iglesia, 2000)

Roberto Ortí Teruel, Instituto Cervantes de Tánger¹

María Ángeles García Collado, Instituto Cervantes de Tetuán

71

1. El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine

La mayor motivación para aprender una segunda lengua o una lengua extranjera es lograr comunicarnos con ella. Al hablar con personas cuyo idioma es diferente al nuestro enseguida nos damos cuenta de que lo que nos separa no es solamente un conjunto de normas gramaticales o de vocabulario, sino una concepción del mundo, en definitiva, una cultura. Es por ello que hemos de ser conscientes de que para ser hablantes eficaces en la lengua que aprendemos tenemos que desarrollar una serie de competencias y habilidades que trascienden el plano estrictamente lingüístico.

A través del cine se puede desarrollar la competencia comunicativa y las sub-competencias que la componen, tal y como las define el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2001): la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática*. Estas sub-competencias –en especial la sociolingüística y la pragmática– están en relación con la variación cultural de los patrones comunicativos (en los que interviene tanto el lenguaje verbal como el no verbal), patrones o modelos que se reflejan de manera extraordinaria en el cine¹. Es por ello que las imágenes filmicas facilitan de manera excepcional la comprensión de los mensajes lingüísticos y culturales, al mostrar situaciones reales de uso del idioma al espectador –lo que incide en el desarrollo de su competencia comunicativa e intercultural–.

De acuerdo con estas consideraciones, los docentes de lenguas modernas en la actualidad tenemos apostar por el cine como una importante herramienta didáctica. En estas páginas a partir de una de las películas españolas más importantes de la última década –*La comunidad* (2000, Alex de la Iglesia)– centramos nuestra atención en el potencial pedagógico del cine. La película presenta una historia basada

¹ ORTÍ TERUEL, R. (2011): “El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales a partir del cine” en Educación intercultural y la enseñanza de lenguas, Vol. 3., Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación, <http://practicaseseneducacion.org>

en las relaciones que se establecen entre una vendedora de pisos, sus clientes y los vecinos del edificio donde hay una casa en venta. De ahí nuestra presentación de una serie de actividades con el objetivo de que el alumno descubra la variación lingüística y el grado de formalidad según los rasgos socioculturales de los personajes citados, según el contexto comunicativo y el objetivo pragmático de la interacción. Asimismo, presentamos actividades para que el alumno reflexione sobre su propia cultura comunicativa y tome conciencia de las expresiones propias de la cultura comunicativa española. Nuestro punto de partida es, como vemos, que el estudio de la variación cultural en el cine nos permite desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes.

Es por ello que destinamos aquí un apartado especial a la presentación de diferentes actividades didácticas que, en especial, facilitan el aprendizaje de léxico relacionado con la vivienda (las partes de la casa, el mobiliario, los electrodomésticos y la decoración). Por otra parte, esta película nos permite presentar en clase a los estudiantes una situación comunicativa cotidiana: la interacción entre una vendedora de pisos y unos clientes. Nos ha llamado la atención que gracias a la película de Alex de la Iglesia podemos constatar interesantes variaciones de la cultura comunicativa entre hablantes de las diferentes áreas geográficas en cuanto a la manera de presentar una vivienda por parte de un comercial a un cliente (los hablantes del área mediterránea hablan con cercanía, frente a los hablantes del área septentrional, cuya distancia social es más grande). Sin duda, a partir del análisis del uso lingüístico y del lenguaje no verbal en un contexto real de comunicación –la venta de un piso– se puede identificar por los alumnos las claves que les permitirán desarrollar también su competencia sociolingüística y pragmática.

Por otra parte, el cine facilita también el conocimiento de las costumbres y la cultura material (objetos domésticos y cotidianos, indumentaria, gastronomía, etc.). En nuestra explotación didáctica se abordan los conocimientos socioculturales relacionados con algunos hábitos sociales españoles, además de la vivienda, la vestimenta y la vida urbana. También gracias a esta película se pueden analizar costumbres y valores compartidos por el imaginario social español sobre la tendencia a comprar la vivienda –un hecho cultural que está estrechamente relacionado con la crisis actual que sufre España–, también sobre el poder del dinero en las relaciones interpersonales. En esta línea de reflexión, también es interesante analizar cómo en *La comunidad* se someten a reflexión las relaciones de vecindad y el tipo de vínculos que se establecen en España entre vecinos, muy diferentes a las de otros países –por ejemplo, en muchas partes de Europa se percibe a los españoles como vecinos ruidosos, esta misma percepción la tienen algunos españoles respecto a personas de otras culturas–.

Por último, destaquemos que la explotación didáctica de la película permite el conocimiento del cine como producto artístico propio de la cultura española. En las últimas décadas el cine español ha cobrado peso artístico en el panorama internacional; para algunos alumnos el poder entender el cine español es uno de los alicientes para aprender la lengua. En esta propuesta didáctica se aproxima al alumno a una visión del cine donde se enfatizan los elementos propios del lenguaje cinematográfico. Se presenta una perspectiva diferente de entender la imagen fílmica a la que tiene un simple telespectador. Se toma conciencia del punto de vista que adopta la cámara, de los diferentes tipos de plano y su incidencia en la descripción y narración de la trama. Los personajes se caracterizan por lo que dicen, por la manera de comportarse y por la manera de cómo se muestran ante la cámara. Adquieren relevancia especial el decorado, los efectos especiales, los sonidos y la música ambiental. Se establecen diferencias de géneros y de estilo en función de cómo se conjugan estos elementos. Asimismo, en esta propuesta se aborda una tendencia del cine español actual como es la mezcla de géneros. En especial, en la narración fílmica de *La comunidad* se entremezclan elementos heterogéneos del cine de aventuras y de suspense con la comedia, dotando de una nueva dimensión semiótica a muchos mensajes que se expresan en la sucesión de escenas. Se hacen risibles momentos dramáticos que nos enseñan a utilizar el humor como mecanismo de comunicación y crítica social. También nos ayudan a comprender lo grotesco y el empleo de la ironía en la conversación cotidiana.

En resumen, el cine posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa y de la *consciencia intercultural*, ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en el film. La explotación didáctica de películas facilita el desarrollo de la competencia intercultural, incidiendo directamente en la mejora de la competencia comunicativa y de la consciencia intercultural que engloba el conocimiento del cine como producto artístico.

Los objetivos de la explotación didáctica del cine en clase de ELE se pueden representar gráficamente en un triángulo donde los vértices están interrelacionados:

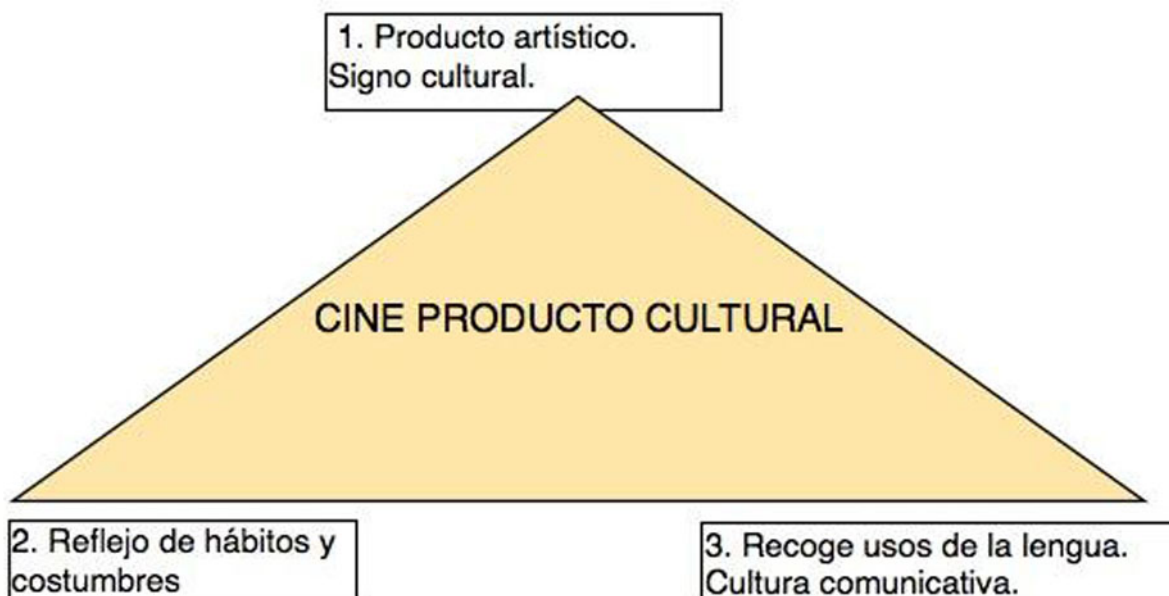


Figura 1.

Como hemos señalado, la propuesta que presentamos se basa en la explotación didáctica de una escena de la película *La comunidad*. Las actividades que hemos diseñado están destinadas a estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE, con un nivel mínimo de B2, tal y como determina el MCER), y el objetivo principal de las mismas es el desarrollo de su competencia intercultural. Además, también es nuestra intención aproximar al alumno al conocimiento del cine español actual, para lo cual hemos fijado la atención en la dimensión tanto comunicativa como artística de *La comunidad* que, como ya hemos subrayado, es uno de los largometrajes más significativos de la historia de nuestro cine contemporáneo.

73

2. Análisis de una escena de *La comunidad*: los primeros compradores

En esta primera escena de *La comunidad* se presenta la protagonista: Julia, la agente inmobiliaria. Es la primera vez que accede al edificio y al apartamento que debe enseñar a los clientes, y donde se quedará a vivir. En esta escena no tiene ningún contacto con miembros de “la Comunidad” –de vecinos–, sin embargo, es la primera relación que mantiene con unos supuestos compradores del piso, una pareja relativamente joven.

En esta primera escena se crean expectativas al espectador sobre el desarrollo de la trama, la evolución del personaje, y el género cinematográfico con sus respectivas convenciones.

Las actividades que se plantean a continuación tienen como objetivo que los estudiantes de español comprendan estos aspectos. La secuencia didáctica está planteada en tres fases o etapas: pre-visionado (antes de ver la escena), visionado (durante el visionado de la escena), post-visionado (después de ver la escena). Se plantea un diálogo de preguntas-respuestas entre profesor y alumnos, de manera que se desarrollan hipótesis y reflexiones en voz alta que sirven para el trabajo colaborativo en clase. Estas reflexiones giran en torno a la cultura cinematográfica (tipos de plano, lectura e interpretación de la imagen fílmica), la cultura material y la cultura comunicativa reflejada en el *film*.

Actividades de previsionado

A. Lenguaje cinematográfico

- Para comprender la mezcla de géneros en el cine actual, relaciona los géneros cinematográficos con los enunciados de la columna de la derecha:

1. COMEDIA	A) Aparición de elementos mágicos: amuletos, apariciones, presagios, personajes extraordinarios,..
	B) Equívocos, juegos de palabras, confusiones, mentiras...
	C Barrera o puertas que separan mundos diferentes o opuestos
2. CINE DE ACCIÓN O DE AVENTURAS	D) Sorpresas, aparición de información o situaciones inesperadas.
	E) Personajes normales que utilizan un lenguaje coloquial
3. CINE FANTÁSTICO	F) Planos de corta duración y frecuentes movimientos de cámara.
	G) Personajes con habilidades y características especiales.
	A) Aparición de elementos mágicos: amuletos, apariciones, presagios, personajes extraordinarios,..
	H) Efectos especiales

74

- En esta escena, fíjate en la sucesión de planos en la que un personaje recoge un naípe con un comodín. Busca estos planos en la escena analizada. ¿Qué significado pueden tener?
- ¿Este tipo de detalles, de qué género cinematográfico piensas que es característico?



Figura 2.

B. CULTURA: COSTUMBRES, CULTURA COMUNICATIVA

➤ Responde

- ¿Has visitado alguna un piso para alquilarlo o para comprarlo? ¿Cómo era el vendedor?, ¿op-
tó por una relación formal o informal?, ¿habló de todas las características del piso?, ¿tocó temas
personales: niños, actividades de ocio...?, ¿habló del precio del piso?, ¿cuándo, en qué momento?
- En ocasiones el patio interior de un edificio está sucio y mal conservado. ¿Por qué razón crees
que ocurre esto?

C. COMPETENCIA COMUNICATIVA

➤ Relaciona cada palabra con su definición:

portal, rellano, patio interior, azotea, tejado

- Parte de un edificio que está a continuación de la puerta principal o parte de la casa en la que
está la puerta principal.
- Patio al que dan las ventanas de un edificio.
- Terraza, cubierta plana de un edificio sobre la cual se puede andar.
- Parte exterior de la cubierta superior de un edificio, generalmente recubierta de tejas.
- Superficie llana que hay entre dos tramos de escalera y que da a la entrada de una casa.

➤ Responde

- ¿Qué significa la expresión “la casa está para entrar a vivir”? ¿Qué electrodomésticos debe te-
ner?, ¿qué muebles? En tu país, en un piso bien equipado ¿es importante la calefacción?, ¿el aire
acondicionado?, ¿cómo debe ser la decoración?

75



Figura 3.

ACTIVIDADES DE VISIONADO

A. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA



Figura 4.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

➤ **Responde**

- Julia encuentra un naipe en el suelo de la calle, ¿qué hace con él?
- Julia da informaciones contradictorias sobre el piso, ¿por qué?, ¿está nerviosa?, ¿crees que conoce bien la vivienda que tiene que enseñar?
- ¿Cuáles son las características principales del edificio?, ¿qué dice Julia en el portal sobre el inmueble? (4:30 - 5:31).
- ¿Qué afirma Julia cuando está a punto de entrar en el piso? (5:31 - 5:57).
- ¿Qué dice Julia cuando abre la puerta del apartamento y ve su interior? (5:57-7:31).

➤ **Fíjate en el plano interior del edificio (04:58) y del apartamento (06:03) y enumera los objetos, los muebles y los electrodomésticos. Puedes elaborar una lista. A continuación, compara tu lista con la de tu compañero.**

➤ **Compara la decoración y el estado de ambos espacios.** ¿Se corresponde la imagen del apartamento con la del patio?

➤ **Responde también a estas preguntas:**

- ¿Cuál es sensación de los personajes cuando ven el piso?, ¿por qué?
- ¿Cuál es el precio del piso?
- Los clientes ¿compran el piso?, ¿por qué?

B. CULTURA COMUNICATIVA

➤ **Responde**

- ¿Has tenido alguna vez una relación directa con un vendedor de pisos?, ¿cómo suele ser el saludo?, ¿cómo saluda Julia?, ¿te parece normal?
- ¿De qué se habla? ¿qué se pregunta?, ¿qué tipo de información personal se intercambia?, ¿se menciona el precio?
- ¿Piensas que el vendedor suele decir toda la verdad, oculta algo, exagera lo positivo?
- ¿Qué tipo de registro suele utilizar el vendedor?, ¿coloquial o formal?
- ¿Hay algún aspecto del lenguaje no verbal que destaque del vendedor?
- Fíjate en la secuencia final, ¿cómo se despiden? Se suele decir que los españoles tienden a realizar despedidas lentas ¿estás de acuerdo?, ¿cómo son las despedidas en tu país?

76



Figura 5.

C. LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

Observa los siguientes planos:

C1. Espacio y tiempo: decoración, iluminación

➤ **Responde**

- Fíjate en la decoración, ¿qué sensación te produce? (orden, cultura, buen nivel de vida, independencia).
- ¿Dónde transcurre la acción?, ¿en el interior?, ¿hay marcados diferentes espacios?



Figura 6. Planos.

- ¿Cómo es la luz, natural o artificial? ¿Hay diferente iluminación según el espacio?
- ¿Cuánto tiempo cronológico dura la escena?

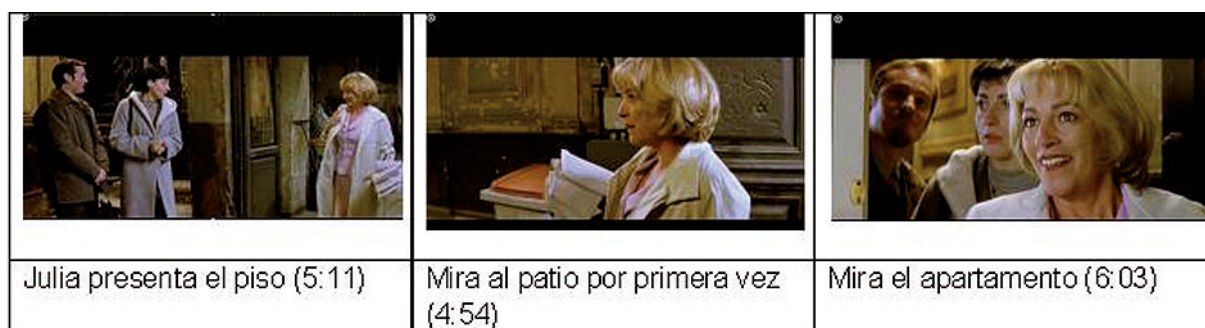


Figura 7. Escena.

C2. Sonidos y música

➤ Responde

- Fíjate en los planos en los que aparece la música. Observa si aparece en algún plano detalle (04:35) ¿La música aparece en algún plano general? Por ejemplo, cuando Julia entra en el portal con los clientes y observan el patio interior, ¿qué efecto produce la música?
- ¿Qué sonidos aparecen en la narración? Ordena –escribiendo un número a la derecha– los sonidos por orden de aparición. ¿Están bien conseguidos? ¿Qué efecto producen?

a) En el exterior:

Colgar el teléfono _ *Lluvia* _ *Claxon y pitidos* _ *Pasos en los charcos* _

b) En el patio y el rellano:

Movimiento de llaves _ *Abrir una puerta* _ *Taconeo* _
Abrir otra puerta _ *Forcejeo de una cerradura* _

c) En el interior del piso:

Abrir puerta dormitorio _ *Sonido acuático* _ *Cerrar puerta armario* _

d) De nuevo en el patio, en el portal:

Sonidos de pitidos _ *Sonido estridente del ascensor* _

C3. Personajes – Actores

➤ Responde

- ¿Qué aspecto tiene la protagonista? (edad, físico, vestimenta, apariencia) ¿Cómo crees que es?

(sociable, sincera, agradable, dinámica) ¿Has detectado algún momento en el que no diga la verdad?

- ¿Los personajes se muestran muy expresivos?, ¿se aprecia en su rostro y en los gestos lo que piensan?, ¿en qué tipo de planos se observa mejor la expresión facial de los personajes?

C4. Técnica narrativa y descriptiva: tipos de planos y movimientos de cámara

➤ **Responde:**

- ¿Qué tipo de planos predominan?, ¿planos conjunto o primeros planos?, ¿planos de larga duración o planos breves?, ¿la cámara permanece estática?, ¿qué efecto se consigue con estas técnicas?
- En esta escena Julia abre por primera vez el portal del edificio (4:54) y también la puerta del apartamento (6:03). ¿Crees que se consigue un efecto de sorpresa?, ¿cómo se consigue este efecto?
- ¿En qué género se podría clasificar esta escena?
-

ACTIVIDADES DE POSTVISIONADO

➤ **Responde**

- ¿Dónde crees que se desarrollará la trama de la película, en qué espacio?
- ¿Volverán a aparecer los mismos clientes o Julia atenderá a otros compradores?
- ¿Es Julia una persona capaz de todo? ¿Será capaz de ponerse violenta?, ¿será agredida o ella será la agresora?, ¿parece la típica heroína protagonista de una historia?

ACTIVIDAD FINAL

78

Lee este anuncio de Internet:

BUSCA Y ENCUENTRA LA CASA A TU MEDIDA
<http://buscocasas.es>

Casa en Madrid. Características.
Apartamento ideal en la mejor zona de Madrid. Edificio antiguo restaurado con portal señorial sin conserje. 85 m2 y 10 m2 de terraza. Cuarto piso con ascensor, muy soleado, amplio y silencioso. Calidades de lujo, parquet de cerezo, armarios empotrados, perfectamente amueblado con todos los detalles. Calefacción y aire acondicionado. Cuarto de baño con amplia bañera. Garaje amplio y de fácil acceso. Está muy próximo al parque de El Retiro y del Centro Comercial La Codorniz.



Figura 8. Busca y encuentra la casa a tu medida.

Responde:

- ¿Se parece al piso de la película?
- Escribe un diálogo con tu compañero en el que un vendedor enseña el piso a un cliente. El diálogo debe tener las siguientes partes:

- o Saludo y presentación. Intercambio de información personal
- o Presentación del piso antes de entrar.
- o Descripción del piso. Intercambio de información sobre el piso.
- o Preguntar el precio.
- o Despedida y concertar una próxima cita si ha habido buen entendimiento.
- o
- o

3. La comedia y la mezcla de géneros

Después de haber analizado la escena podemos sacar unas conclusiones sobre el estilo cinematográfico de Alex de la Iglesia, y que son la base de las explicaciones y las respuestas de las actividades que hemos propuesto para el aula ELE.

El espacio en las películas de aventuras y de misterio siempre juega un papel importante, como si fuera un personaje más. Con frecuencia el héroe abandona su lugar natural y se adentra en un espacio misterioso (cavernas y grutas, castillos lúgubres, casas encantadas...). Este espacio está lleno de obstáculos que condicionan la evolución del héroe y la consecución de los objetivos. En la primera escena se presentan los tres espacios en que transcurre la película: la calle (exterior), el edificio y el apartamento (interior). El análisis de estos tres espacios induce a establecer relaciones con el espacio de las películas de aventuras.

La película empieza en un espacio exterior, las calles de Madrid. La protagonista, Julia, se sitúa en una calle muy transitada, y se dirige a un edificio antiguo al que va a entrar con unos clientes para mostrarles el piso². Justo antes de entrar en el edificio, la protagonista encuentra en una tapa de alcantarillado de Madrid un naipe con un *Joker*, lo observa y lo guarda. Nos recuerda al talismán o el amuleto que utiliza el héroe para luchar contra las adversidades y malévolos enemigos a los que combatirá en un espacio hostil e impredecible.

El interior del edificio juega un verdadero protagonismo en la película. Cuando Julia abre la puerta del portal se presenta el espacio con un plano general de larga duración, como si se presentara a un personaje invisible. Se aprecian todos los detalles en un decorado muy cuidado: paredes descoloridas, puertas deterioradas, un contenedor de basura, bolsas en el suelo... Se intuye que va a ser un espacio hostil y difícil para la protagonista.

Dentro de este espacio interior existe otro espacio, el apartamento, que se define por contraste con el anterior: está lleno de luz, muy bien decorado, limpio, con todo tipo de detalles para hacer la vida cómoda. Es el espacio que ocupará Julia, su refugio dentro de un espacio hostil.

La iluminación ayuda a definir a ambos espacios. La luz en el espacio del patio interior y del descansillo es más tenue, más apagada y lúgubre; la del apartamento proviene en buena parte del exterior, es más viva y alegre.

El sonido y la música juegan un papel importante en la creación del clima y del modo narrativo. El sonido de la escena recoge con todo detalle los sonidos cotidianos que acompañan al espacio y la acción de los protagonistas. En la calle: se escucha el ruido de la lluvia, el chapoteo de las pisadas, el claxon y pitidos de los coches. En el patio interior y rellano se escucha el ruido de la puerta, el movimiento de las llaves. En el apartamento, el ruido de las puertas del armario, el sonido acuático de la cama,... Sin duda, el sonido le da verosimilitud y realismo a la acción. Sin embargo, la aparición de la música en unos momentos muy breves y concretos se asocia a la aparición de lo fantástico y de lo mágico. El primer momento en que aparece la música es cuando Julia descubre el *Joker* y lo guarda. El segundo momento es cuando Julia abre la puerta y la cámara nos presenta el espacio, suena una música que evoca al misterio. El tercer momento, Julia abre la puerta del apartamento y se presenta este nuevo espacio, en este momento la música evoca a la aparición de la magia; el espectador deduce que el buen estado del apartamento

² La película empieza y finaliza en un espacio exterior: en la primera escena, en la calle Alcalá en Madrid; en la última, en las azoteas y tejados próximos a la cuádriga de BBVA.

es como “cosa de magia”. Se mezcla el sonido diegético –de la historia, remite a lo real- con la música extradiegética –del imaginario, nos envía a lo mágico y lo fantástico–.

Los personajes se sitúan en este contexto, ajenos al componente mágico, ellos no escuchan la música extradiegética. Entre ellos se establece una relación basada en una relación comercial, que resulta fallida. Julia no consigue éxito como vendedora, aunque parece que conoce su oficio y las convenciones sociales. Se comporta como una vendedora reconocible para el espectador y se potencia su lado cómico en su lenguaje e interpretación. No le importa improvisar e incluso mentir. Los clientes, desconfían de la vendedora y de la información que ésta les proporciona. Su comportamiento comunicativo es muy enfático y no disimulan las emociones. Los tres personajes tienen en común que son muy expresivos –tanto por su expresión facial como por sus gestos– nos evocan a los actores teatrales. Julia intenta ser persuasiva y aporta mucha información para intentar persuadir y convencer. Su mirada es directa, puede que para infundir confianza.

El comportamiento comunicativo de los personajes es propio de las comedias, en este sentido nada hace presagiar que vayan a ocurrir escenas violentas e incluso muertes. Nada hace pensar por la apariencia física de Julia, vestida con un llamativo traje de chaqueta rosa, que sea capaz de protagonizar una escena de acción. Nuestra heroína, aunque tiene una personalidad muy marcada, no aparenta ser alguien con habilidades extraordinarias, nos resulta reconocible, próxima a lo cotidiano.

La escena finaliza con una salida a la carrera de los clientes, parecen aterrados por haber un visto un fantasma o amenazados por un ente malévolo, sin embargo, el pavor no está causado por estas causas. El terror que provoca la huida es el precio del apartamento, toda una ironía que invita al humor.

La escena se desarrolla con una técnica narrativa y descriptiva muy cuidada. Ya hemos señalado como se recurre a planos generales largos para presentar los *espacios protagonistas*, en este caso los planos tienen un sentido marcadamente descriptivo, provocan una sensación de sorpresa. Se recurre al plano detalle para señalar el hecho de que el *Joker* esté en una tapa del alcantarillado de Madrid. En ambos casos el plano general y este plano detalle tienen un valor descriptivo que impregnan de valor simbólico las imágenes: el *Joker* se asocia a un talismán para la heroína y los espacios presentados se convierten en protagonistas en el devenir de la acción.

Los planos cortos y breves son los más utilizados para seguir las acciones de Julia, nos permiten ver los detalles más significativos y especialmente sus gestos y expresiones. Esta técnica narrativa audiovisual le da dinamismo a la acción, y permite destacar la vis cómica de los personajes.

En esta escena se ha presentado al personaje principal, la heroína, en un contexto y espacio. Por la actitud de Julia y los otros personajes podemos hablar de un género próximo a la comedia, sin embargo, por la manera de cómo está presentado el espacio nos aproxima al género de suspense y al de aventuras. El espectador intuye que no está ante una típica comedia urbana, pero todavía está lejos de imaginar hasta dónde llegará Julia para conseguir sus objetivos.

Referencias

- Amenós, J. (1996): “Cine, lengua y cultura”, *Frecuencia E/LE* 3: 50-52.
- Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Documento electrónico: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ontoria Peña, M. (2007): “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE” en *RedELE*, número IX. Documento electrónico: <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>
- Ortí Teruel, R. (2011): “El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales a partir del cine” en *Educación intercultural y la enseñanza de lenguas*, Vol. 3., *Actas del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, <http://practicaseneducacion.org>
- Ortí Teruel, R. y García Collado, M. A. (2011): “Desarrollo de la competencia intercultural a través del cine: lectura de 3 escenas de Celda 211”, *COMPROFES-Congreso Internacional de Profesores de Español*, Instituto Cervantes.
- Ortí Teruel, R. y García Collado, M. A. (2012) *CINENCLASE* (Blog de cine y didáctica del E/LE), <http://www.cinenclase.blogspot.com>

Literatura infantil y juvenil

Concepções e práticas no ensino de Literatura: da escolarização à promoção da leitura literária

Claudio José de Almeida Mello¹

83

Introdução

Se todos concordamos que ler é importante, não há dúvida de que temos um problema, dada a escassez de leitura literária em nossa sociedade. Na realidade não há um, mas muitos problemas, que vão desde a alta carga horária de trabalho e baixos salários dos profissionais da educação, a qualidade do acervo das bibliotecas, até o preço dos livros, a cultura da não-leitura e tantos outros, mas é claro que não se trata de tratar deles aqui. Na verdade, penso em discorrer sobre bem poucos deles, que, vendo bem, podem ser resumidos naquilo em que, como professores de língua e literatura no Ensino Superior ou na Educação Básica, podemos agir: a formação do professor e a proposta pedagógica da escola.

Concepções de língua e literatura

Em grande parte dos casos, o fascínio pela literatura vai, gradativamente, dando lugar à indiferença, depois à aversão. Na fase da 5a. série ou 6o. ano escolar, já não é tão comum encontrar aqueles leitores compenetrados. Ao longo dessa fase, que vai até a 8a. série do Ensino Fundamental, estudos mostram que há um declínio constante do interesse pela leitura literária, que continua ao longo do Ensino Médio². De modo que, ao concluir a Educação Básica, é comum jovens detestarem a literatura e mesmo terem prazer em manifestar isso, talvez como uma forma de protesto.

¹ Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava, Paraná, Brasil). claudiomello10@gmail.com

² Pesquisa diagnóstica realizada em escola de Ensino Fundamental situada na periferia de Guarapuava-PR em 2008 revela que, naquela comunidade, apenas 81% dos alunos de 5a. série responderam “sim” à pergunta “Você gosta de ler?”, número que caiu para 71% na 6a. série, 47% na 7a. série e 44% na 8a. série (MELLO, 2010).

Se é verdade que muitos fatores externos à escola atuam nesse cenário, por outro lado não há dúvida de que ela também contribui para o afastamento dos leitores, já que é no ambiente escolar que aquelas leituras mais lúdicas, voltadas para a fruição, são gradativamente substituídas por outras em que a literatura se configura como um pretexto para o ensino sobretudo de língua (e não da própria literatura), dando lugar a um pragmatismo na educação.

De fato, examinando estudos sobre o desenvolvimento do ensino de língua e literatura nas últimas décadas, verificamos que os encaminhamentos pedagógicos baseados em fundamentos teóricos que privilegiam o leitor são bem recentes.

No início do Século XX, Saussure (1989) explicou a constituição da língua como um sistema de signos, em que interagem a *langue* (a língua) e a *parole* (a fala), e centrou seus esforços no estudo da *langue*, concebida como um sistema ou estrutura, um código virtual comum aos integrantes da mesma comunidade linguística.

Dessa concepção de língua derivam certos encaminhamentos pedagógicos: o ensino da língua por meio do estudo de sua estrutura, da classificação e nomenclatura dos elementos linguísticos (taxinomia), da dissecação dos termos da oração e suas funções (análise sintática), tendo sempre em vista um único conjunto de regras para o uso da língua (gramática normativa).

Essa concepção, de linguagem como sistema, esteve vigente no Brasil até os anos 1960 (SOARES, 1998b). A partir daí, até os anos 1980, há uma crescente aceitação no país da concepção de linguagem como um sistema de comunicação, (JAKOBSON, 1973), com seus elementos (emissor, receptor, canal, código, mensagem, referente) e funções (emotiva, conativa, fática, metalinguística, poética e referencial), dando lugar, inclusive, à alteração do nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão.

Em ambos, tanto em Saussure quanto em Jakobson, a concepção estruturalista de língua como sistema formado por um código virtual, desconsiderando sua utilização, a fala, e o contexto social da situação comunicativa.

84

De forma correlata, o ensino de literatura, por sua vez, até por ser tarefa do mesmo professor de língua portuguesa, é orientado pela mesma concepção estruturalista e, conseqüentemente, segue atividades análogas: a análise literária da estrutura narrativa (tipos e funções dos personagens, tempo, espaço), de acordo com o modelo do formalista Vladimir Propp (1983), e a análise das particularidades da linguagem poética, de forma intrínseca (sem relacionar com os fatores econômicos, sociais, políticos e ideológicos), de acordo com os estudos de outros formalistas russos. O foco desse modelo de ensino é o conhecimento *sobre* a literatura, pautado em autores clássicos, e não a promoção da leitura literária, como acontece, convém lembrar, com a literatura infantil, nos primeiros anos escolares.

A partir da década de 1980, essas concepções de língua e literatura e seus respectivos encaminhamentos pedagógicos e ideologia passam a ser questionados. Na área dos estudos linguísticos e literários, um marco é a introdução no Brasil de Mikhail Bakhtin (cuja primeira tradução de *Marxismo e filosofia da linguagem*, pela editora Hucitec, é de 1979), pelo rompimento com as concepções estruturalistas e a valorização das relações dialógicas entre leitor e texto (dialogismo) na produção de sentidos, que deu lugar à valorização do discurso como prática social.

Outro embasamento importante na valorização do leitor como sujeito da produção de sentidos, ainda que por fundamentos teóricos distintos, é a Estética da Recepção, disseminada no Brasil a partir dos anos 1980, sobretudo por intermédio de Regina Zilberman (1980).

De fato, foram amplas as transformações históricas e os referenciais teóricos que propiciaram o desenvolvimento de um pensamento pedagógico que valoriza, como central no processo de ensino-aprendizagem, o conteúdo escolar, não como mera disciplina, mas como efetiva prática social, que deve ser trabalhado de maneira significativa para o educando. Dessa concepção de educação deriva o conceito de *letramento* no ensino de língua (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998a), termo, aliás, também surgido no Brasil na década de 1980.

A base para essa mudança de paradigma não só nos estudos linguísticos, mas também nos estudos literários é o arcabouço teórico formulado por Mikhail Bakhtin (1992; 1997), que concebe a língua como um fenômeno social. Se Ferdinand Saussure privilegiou em seus estudos a *langue* (língua), concebida como um sistema de signos, o pensador russo centrou-se na *parole* (fala), por concebê-la como responsável pela manutenção da dinâmica viva da língua. Bakhtin entende que

toda palavra é dialógica, ou seja, sua enunciação é construída por um eu (enunciador) e um outro (enunciatário). Há, portanto, em todo texto, escrito ou oral, uma interação verbal e social, inserida em um contexto, no qual se articulam os discursos, cujos gêneros são construídos historicamente.

Essa perspectiva sociointeracionista orienta os encaminhamentos pedagógicos tanto para o ensino de língua quanto para o de literatura.

No ensino de língua, o conteúdo estruturante da disciplina não se restringe à estrutura da língua ou ao sistema de comunicação, mas se concentra no discurso como prática social, envolvendo práticas de leitura, produção de texto e oralidade existentes não só no livro didático, mas sobretudo em situações de uso que circulam no meio social dos educandos. Em lugar do ensino pautado exclusivamente na gramática normativa, um trabalho com a língua e os múltiplos discursos que circulam na sociedade, por meio da análise linguística (que contempla também as gramáticas internalizada, histórica, descritiva), na qual a reflexão sobre o funcionamento da língua permite ao aluno apropriar-se dos sentidos dos textos e produzi-los, oralmente ou por escrito, de acordo com suas necessidades e o contexto situacional em que a interação verbal e social ocorre.

No ensino de literatura, a mesma orientação pedagógica no que diz respeito à leitura como prática social. Em lugar do ensino *sobre* a literatura, focado na análise literária com o fim exclusivo de identificar e classificar os elementos da estrutura narrativa ou as particularidades da linguagem poética, em autores selecionados com o critério do cânone, o objetivo passa a ser a profunda experiência estética do leitor, a sua interação verbal e social com os textos, selecionados com o critério do interesse dos leitores pela obra e da qualidade estética. Mas note-se que, nesse caso, a análise literária tem um porquê, ela é um meio para o leitor alcançar a experiência estética, e não um fim, em si.

Concepções e práticas para o ensino da literatura

85

Para embasar todas as ações envolvidas na formação do leitor, é fundamental que a escola possua uma proposta pedagógica, com concepções de educação claras, discutidas por toda a comunidade escolar, e, filiadas a elas, coerentes concepções (teoria) e encaminhamentos metodológicos (prática) de arte, de literatura, de leitura, de produção de texto, de uso e funcionamento da biblioteca escolar.

Colomer (2007) reflete sobre a necessidade de a instituição escolar elaborar um planejamento de longo prazo, que ultrapasse as séries anuais, em consonância com sua proposta pedagógica, fundamentando as ações educativas. Assim, se a escola tem uma proposta pedagógica transformadora e humanista, as concepções de língua, literatura, texto e leitura estarão voltadas para as necessidades dos alunos, para sua prática social, assim como o papel da biblioteca escolar e a participação dos pais. A literatura, nesse sentido, atende à necessidade de experiência estética que todo ser humano tem.

No planejamento baseado no sociointeracionismo, em que o ensino de literatura, concebida como arte, é feito de forma significativa para a vida do aluno, e não como mera tarefa escolar ou exercício para vestibular, a leitura acontece por sedução, não por imposição.

A relevância do desenvolvimento da leitura literária nessa perspectiva foi constatada na pesquisa *Concepções e práticas para o ensino da literatura*³, realizada em âmbito teórico e também empírico, em escola estadual de Ensino Fundamental e Médio no município de Guarapuava-PR de 2007 a 2011, acerca das experiências de ensino-aprendizagem em literatura da comunidade escolar. A pesquisa foi desenvolvida com a metodologia da pesquisa-ação, e, além do trabalho de revisão bibliográfica, envolveu pesquisa empírica com diagnóstico com a direção da escola, as pedagogas, as professoras de língua portuguesa e uma de cada turma de 5a. a 8a. Séries do Ensino Fundamental e do 1o. ao 3o. Ano do Ensino Médio. A partir dos diagnósticos, foram realizadas intervenções embasadas na perspectiva sociointeracionista junto com a comunidade escolar em três áreas de atuação, com o objetivo de promover a leitura literária como prática social, visando ao comportamento perene

³ A pesquisa foi financiada pela Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná, a qual registramos nossos agradecimentos.

de leitura (CECCANTINI, 2009): 1) processos de ensino-aprendizagem, 2) participação dos pais e 3) biblioteca escolar.

Com relação à primeira das áreas, os processos de ensino-aprendizagem voltados para a promoção da leitura literária, ao longo da trajetória de leitura o professor inclui na análise literária conhecimentos sobre convenções estéticas, conjuntura histórica etc. de forma gradativa, a fim de que estes sirvam ao propósito de ampliar os sentidos do texto. Cada escola (professores e equipe pedagógica) deve avaliar em cada fase o nível adequado de leitura dos elementos estéticos do texto literário.

É evidente que as atividades de cognição não têm um fim em si próprias, mas, levando em conta o objetivo da proposta pedagógica de leitura como prática social, elas estão sempre voltadas para a sedução do leitor.

Também vale a pena lembrar que o trabalho com língua e literatura, na perspectiva sociointeracionista, não têm uma cisão, como acontece no modelo da escola tradicional, em que as aulas da língua e literatura são separadas em redação (e não produção de texto), gramática, língua portuguesa e literatura. Assim, num primeiro momento, que vai até o final do Ensino Fundamental, as atividades de análise literária, com o objetivo de aprofundamento de sentidos e respectivo deleite, são consideradas atividades de interpretação de texto.

Nesse sentido, Menegassi (2005) indica que a psicolinguística tem uma contribuição incontornável, pois quando o professor compreende como se dá o processo de produção de sentidos do texto, ele pode discernir entre as ações que deve realizar antes, durante e após a leitura, a fim de auxiliar o aluno a aprender, ele mesmo, a mobilizar os seus conhecimentos de mundo para compreender o texto, interagindo com ele (SOLE, 1998), a fim de que questões de teoria literária sejam abordadas sem, necessariamente, empregar terminologia especializada, nem fazer disso o objetivo das estratégias e avaliação de leitura, mas sim com o propósito de seduzir o leitor pelo desvelamento da criatividade do texto, cujo conhecimento o leva a uma fruição maior (cf. COLOMER; CAMPS, 2002).

86

Outro ponto fundamental para a promoção da leitura literária de modo efetivo é a presença constante do texto literário nas mãos do aluno, seja em sala de aula ou fora dela, na escola ou em casa. Nesses momentos, marcados pela liberdade de leitura e de expressão, os alunos são incentivados a mostrar partes interessantes, a comparar interpretações, enfim, a negociar sentidos dos textos (PINHEIRO, 2002).

Quanto à segunda área mencionada, a participação dos pais, de fundamental na promoção da leitura literária, sua atuação na formação do leitor de literatura infantil é algo bastante comum, sobretudo em segmentos sociais letrados. Mas aproximadamente na faixa etária da adolescência esse envolvimento decai gradativamente. Por isso, é importante que o planejamento de leitura da escola centrado na promoção da leitura como prática social inclua ações com os pais, antes, durante e mesmo após essa fase da vida dos leitores.

Na pesquisa *Concepções e práticas no ensino de literatura*, 106 (de um total de 198) pais e mães de alunos de 5a. série atenderam ao primeiro convite da escola para discutir a importância da leitura literária e de sua participação nas atividades realizadas em casa. O questionário diagnóstico realizado nessa noite foi unânime: todos avaliaram que a leitura é importante e manifestaram disposição em auxiliar — mesmo os pais e mães analfabetos.

A partir daí, foram desenvolvidas atividades integradas com as professoras de língua portuguesa e com a biblioteca escolar, dentre as quais podem ser citados os cadernos de leitura, em que pais e alunos registram depoimentos sobre como foi o contato com a literatura; a hora do conto em casa; o registro escrito de causos; e, dentre outros, o empréstimo de livros da biblioteca para os pais. Essas atividades, especificamente literárias, foram utilizadas em sala de aula e como tarefa de casa também para melhorar a capacidade linguística dos alunos, em ações de leitura, produção de texto e análise linguística, associadas ao ensino de língua, em uma busca de não *parar* para trabalhar literatura e depois *voltar* para a aula de língua.

Um aspecto a ser destacado nessa vivência é a importância da literatura oral e da contação de histórias, pois a arte de narrar, conforme Benjamin (1996), representa o compartilhamento de experiências humanas anônimas e coletivas entre as gerações passadas e as atuais, como gesto fundamental de compartilhamento do legado cultural humano.

Apesar de a biblioteca escolar, terceira e última das áreas abordadas na pesquisa, também constituir-se em segmento fundamental para a a leitura literária a partir da escola, em grande parte das unidades escolares ela se presta a depósito de livros, materiais didáticos e outros, sem ocupar o papel de destaque que deve ter em uma proposta pedagógica que objetive a promoção da leitura. Esse perfil faz parte de um quadro histórico, já que a biblioteca, desde seus primeiros arranjos, destinou-se a classes privilegiadas e à função de conservação, antes que de consumo de livros (AGUIAR, 2006, p. 126).

Na escola pesquisada, o diagnóstico feito no final de 2008 revelou que a relação dos alunos com a biblioteca não era saudável para a promoção da leitura, pois ela tinha um funcionamento centrado na guarda dos livros e variados materiais, inclusive não-didáticos, e servia também para a permanência, sem atividade pedagógica, de alunos que chegavam atrasados ou não se comportavam bem em sala.

Como a pesquisa orientou um embasamento sociointeracionista para a proposta pedagógica da escola, com a leitura literária caracterizada como prática social, iniciamos analisando junto com a comunidade escolar o diagnóstico respondido pelos alunos, e selecionamos textos teórico-metodológicos que colocam a importância, para o desenvolvimento da leitura, da biblioteca como espaço de promoção da cultura. Com a revisão de concepções, foi possível elaborar e executar um projeto de revitalização da biblioteca, com a reorganização das estantes de livros, criação do cantinho da leitura, destinação de mais uma funcionária e uma professora para atuarem na biblioteca, autonomia para os alunos mexerem nos livros, abertura da biblioteca durante os intervalos e antes e após o início das aulas, possibilidade de os pais realizarem empréstimos, aquisição de um estande para exibição, à porta da biblioteca, dos livros mais procurados, dentre outros, sempre buscando criar nos leitores iniciantes aquilo que Ceccantini (2009) chama de comportamento perene de leitura.

O referencial teórico apresentado e a experiência empírica desenvolvida permitem concluir a relevância de a escola investir esforços na condução de sua proposta pedagógica na perspectiva sociointeracionista, de modo a explicitar as concepções e objetivos que devem articular toda a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e funcionários, além de professores, pedagogos e administração, na direção, em todas as áreas, da construção de um saber significativo para os educandos, e não como simples informações escolares desvinculadas do contexto social dos alunos.

No caso do ensino de língua e literatura, entendemos que o referencial teórico formulado por Bakhtin representa uma convergência com princípios pedagógicos que consideram a sociabilidade na concepção de língua, da qual derivam formulações de outros autores a respeito de texto, leitura, literatura e ensino. Nesse sentido, não se desvinculam ensino de língua e de literatura; ao contrário, se em ambos o embasamento teórico-metodológico é de língua como fenômeno social e de texto como interação, o ambiente escolar será marcado por um espaço em que circulem conhecimentos e vivências significativos para os sujeitos do aprendizado: produção de texto, leitura e oralidade podem ser estudadas em textos literários com análises linguísticas produtivas, e textos literários podem ser analisados por meio de estratégias de leitura empregadas como interpretação de texto, a fim de que o educando leia com maior profundidade os textos, com o objetivo de uma fruição maior.

A partir da concepção da leitura como interação e da leitura literária como prática social, voltada para a formação humana dos educandos, é possível concretizar a proposta pedagógica em um plano de leitura de longo prazo, que ultrapasse as séries escolares, integrando processos de ensino-aprendizagem realizados em sala, a participação dos pais e a biblioteca, esta concebida como espaço de promoção da cultura. Nesse plano, o leitor realiza uma trajetória de leitura que não repete conhecimentos já consolidados, tornando a leitura desinteressante, mas sempre avança no sentido de novas descobertas, novos gêneros, estilos, autores, predispondo-se ao interesse pela atualização de seu horizonte de expectativas, com leituras que Hans Robert Jauss (apud ZILBERMAN, 1980) chama de emancipadoras.

Se a leitura literária for trabalhada como prioridade na formação do professor, e também na escola de Educação Básica, certamente muitas barreiras serão relativizadas e as potencialidades de cada realidade poderão ser exploradas.

Agradecimentos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná pelo financiamento da pesquisa *Concepções e práticas no ensino da literatura*, que deu origem a este artigo.

Referências

- Aguiar, Vera Teixeira de (2006). O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice áurea Penteadó (org.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; ASSIS: NEP. p. 255-267.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- Benjamin, W. (1996). O Narrador. In: _____. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Ceccantini, J. L. (2009). Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: Santos, Fabiano dos; Marques Neto, José Castilho; Rösing, Tania M. K. (org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global. p. 207-231.
- Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.
- Colomer, T.; Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jakobson, R. (1973). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Kleiman, A. & Signorini, I. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- Menegassi, R. J. (2005). Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian C. B. (org.). *Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa*. Maringá: UEM.
- Pinheiro, H. (2002). *A poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia.
- Propp, V. (1983). *Morfologia do conto*. Lisboa: Vega.
- Saussure, F. (1989). *Curso de linguística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix.
- Soares, M. (1998a). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (1998b). B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC. p. 53-60.
- Solé, I (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zilberman, R. (1980). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.

Las narraciones literarias en la memoria de recientes egresados de la escuela secundaria

Juana Nieves Porro¹

89

Las historias ejemplares, y la cultura literaria como su depósito, pueden convertir la historia de nuestras vidas en estereotipo. O pueden enseñarnos a hacer nuestra comprensión más rica, más nítida. O nos pueden enseñar la contingencia, la pluralidad histórica y cultural, y la inestabilidad de las formas en que nos construimos a nosotros mismos (Jorge Larrosa).

Este trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria”². Su objeto es exponer algunos resultados del análisis de encuestas sobre narrativa, aplicadas a estudiantes argentinos egresados de la escuela secundaria entre los años 2009 y 2011³. El marco teórico para estudiar la relación de los jóvenes con la narrativa, la poesía, el teatro y el cine se apoya en la concepción de los géneros literarios como formas culturales de alta densidad simbólica, sujetas a un dinamismo de hibridaciones, recreaciones, desgastes y desbordes, y a sus relaciones con los sujetos y las prácticas escolares.

Con Bajtín (1998) justificamos la narración como el terreno donde los sujetos pueden descubrir la convivencia de diferentes voces y discursos que se entrecruzan y establecen relaciones dialógicas, y de diferentes textos que ponen en relación su anclaje sociohistórico y cultural. Asimismo,

¹ Universidad Nacional del Comahué. jnporro@gmail.com

² Este proyecto, en el que me desempeñé como directora, se desarrolla desde el año 2010 y está orientado a producir conocimiento sobre las propuestas escolares y sobre las prácticas de docentes y de alumnos respecto de la educación literaria. En particular, se analiza el aporte y el sentido de los géneros como conocimiento y práctica.

³ Realizamos cuatro encuestas simultáneas, cada una vinculada con un género: poesía, narrativa, teatro y cine. Los encuestados fueron 100 estudiantes que entre febrero y marzo de este año participaron de un curso de ingreso a diferentes carreras del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (Universidad Nacional del Comahue), con sede en Viedma (Argentina).

con Ricoeur⁴, entendemos la narración como forma de conocimiento. La narración es una materia inherente a la condición humana para la auto-comprensión, la comprensión del otro y del mundo, en un sentido abierto, precario, incompleto, siempre al servicio de ampliar la conciencia de sí y del otro.

Ratificamos este marco en el plano pedagógico, desde los aportes de Jorge Larrosa (2003). Cuando este autor trata la relación entre narrativas, personas y educación⁵, reafirma de algún modo lo sostenido por Ricoeur: que “a la pregunta de quiénes somos sólo podemos responder contando alguna historia” (Larrosa, 2003: 616) y que “el desarrollo de nuestra auto-comprensión depende nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias (617)”. Importan las historias que contamos y que nos contamos, las que escuchamos y leemos y, sobre todo, las mediaciones que generan las prácticas sociales institucionalizadas, porque de todo este conjunto surge el sentido de quiénes somos. En particular, las reflexiones de Larrosa sobre las narrativas ejemplares, esas que nos incitan a pensar, reafirman que nuestras propuestas de lectura, junto al valor estético y cultural que le asignan la academia y la cultura de cada época, adquieren su sentido por lo que desatan en el lector respecto de la auto-comprensión y de la comprensión del otro. Y que esto nos compromete con lo que le es propio a cada sujeto sociocultural.

También la didáctica de la literatura contribuye a nuestra comprensión de los complejos lazos entre estudiantes, docentes y literatura, fundamentalmente algunas orientaciones de Gustavo Bombini, Teresa Colomer y Louise Rosenblatt. Bombini, además de haber aportado al cuestionamiento del canon literario escolar (1994, 1995, 1999)⁶, nos convoca a analizar la promoción de la lectura como política pública y a comprender la necesidad de reorientarla para que los sujetos no sean excluidos del campo de la cultura escrita y del sistema educativo, para que la política de lectura esté “siempre alerta a la tensión que supone toda operación de homogeneización” (Bombini, 2008: 25).

Coincidimos con Colomer en que “el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad” (Colomer, 2001: 5)⁷, objetivo también presente en los planteos de Louise Rosenblatt⁸. Rescatamos de ambas autoras la idea de que la heterogeneidad que ofrece la literatura brinda a los alumnos la ocasión de enfrentar la diversidad social y cultural y de iniciarse en las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo. De los diversos trabajos sobre lectores y literatura juvenil de Colomer, reivindicamos su planteo de que la lectura de libros crea un itinerario prolongado a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, del cual los profesores y las instituciones no solemos tener conciencia y cuyo estudio beneficiaría la toma de decisiones al momento de planificar el recorrido escolar (Colomer, 2005)⁹, cuestión vinculada con los resultados de estas encuestas.

En síntesis, estas referencias constituyen el marco de nuestro proyecto y han incidido al momento de procesar y analizar los datos sobre las encuestas referidas al lugar y el sentido de la narrativa.

Las encuestas sobre cada género (narrativa, poesía, teatro, cine) se conformaron con seis puntos¹⁰. El primero fue una pregunta cerrada, de carácter dicotómico, que en el caso de la narrativa indagaba si la escuela secundaria les brindó o no aprendizajes sobre narrativa. Los estudiantes respondieron abrumadoramente que sí (94,44%), resultado previsible si se piensa que es un contenido curricular de toda la escolaridad primaria y secundaria, pero cuya constatación resultó valedera.

El segundo punto los interrogaba acerca del tipo de aprendizajes que recibieron en el caso de que la anterior respuesta fuera afirmativa. Era una pregunta de opción múltiple, con seis opciones: tres vinculadas con las prácticas de lectura según un criterio de complejidad (simplemente leer, leer

⁴ En *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós, 1999. P. 133.

⁵ Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶ Nos referimos a *El lugar de los pactos* (1994), *Otras tramas* (1995) y *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina* (1999).

⁷ Colomer, Teresa. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, *Revista Latinoamericana de Lectura: Lectura y Vida*, Año 22, Número 1. Marzo, 5.

⁸ Rosenblatt, Louise M. (2002) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁹ Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁰ Cabe aclarar que, aunque entregamos 100 planillas, como no era obligatorio para los alumnos completar las 4 encuestas; sobre este género obtuvimos 72.

y analizar o leer y debatir) y tres vinculadas con conocimientos teóricos (del género, literarios o de otras disciplinas). Las respuestas vinculadas a las prácticas de lectura revelan que, aunque “leer cuentos y novelas” resultaba la opción más básica y abierta y prometía más adhesiones, fue la opción “leer y analizar cuentos y novelas” la que alcanzó el valor más alto, donde el matiz ‘analizar’ alentaba un modo de leer proclive a la ‘formación del lector de literatura’. La opción “debatir sobre cuentos y novelas”, actividad que apela al pensamiento autónomo y crítico, obtuvo un alentador 50%. En cuanto a las opciones relacionadas con la formación teórica, sólo el 44% reconoció haber aprendido conceptos sobre narración y resultó llamativo que para los alumnos fueran más frecuentes las relaciones de las narraciones literarias con nociones históricas y sociales (37,5%) que con nociones literarias (22%).

Los puntos tercero y cuarto referían al grado de importancia que los alumnos le asignaban al aprendizaje de la narrativa. La diferencia entre esos puntos estribaba en que el primero debía ser completado por quienes afirmaron haber aprendido sobre este género y el segundo por quienes lo negaron. En ambos casos se plantearon 4 opciones¹¹, de las cuales los alumnos debían elegir una. Entre los primeros (ese 94,4%), el 58,33% lo consideró muy importante, el 32% importante, el 4,16% poco importante, y el 1,38% nada importante. En definitiva, el 83,33% de los encuestados consideraba importante el aprendizaje de la narrativa.

El quinto punto les requería citar las 5 obras narrativas que “trabajaron” en la escuela y que más recordaban. El término ‘trabajar’ fue colocado para significar obras leídas a las que les asignaron tiempo y actividades. Si bien esperábamos obtener la mayoría de los 5 títulos por participante, la muestra dio un promedio de 1,5 títulos por alumno, lo que evidenció cierto desajuste entre la abrumadora afirmación sobre los aprendizajes de la narrativa y su importancia frente a la escasa y a veces nula identificación de títulos o de autores. El conjunto de relatos citados ofreció un total de 99 títulos¹².

Con respecto a los subgéneros incluidos en los textos mencionados, el valor más relevante lo alcanza la novela (53%). Le siguen el cuento con 19%, el teatro con 10% y la poesía y epopeya con el 6%. La narrativa *non fiction*, el diario, el ensayo y la fábula reúnen el 10%. En general, esto muestra que los alumnos tienen un concepto abierto de narración, capaz de incluir hibridaciones y transformaciones. Pero ¿por qué la novela tuvo ese lugar de privilegio en los recuerdos de los recientes egresados? Tal vez los estudiantes recuerdan más las novelas por su extensión; la lectura y el análisis de una novela tienen más probabilidades de ser retenidos en la memoria a largo plazo. Aunque por el lugar que ocupa este subgénero en nuestra formación como profesores, cabe también la hipótesis de que repetimos la historia de nuestra formación “genérica”, trabajando prioritariamente la novela.

Esto nos permite recuperar el valor y el sentido de la novela en la formación humana. Este género que nace con Miguel de Cervantes, tan estudiado por Bajtín, que imita, parodia y estiliza otros géneros y ejercita la crítica a sí mismo cuando intenta estereotiparse, constituye, desde su naturaleza polifónica, una forma crítica del conocimiento humano y de la experiencia social del mundo. Capaz de recoger la diversidad social de las lenguas y los estilos del habla, en su dialogismo y en su hibridez abre relaciones entre el lector, el lenguaje y la cultura que van más allá que otros géneros narrativos. Además, este resultado alienta la valoración del libro como objeto estético y semiótico.

Vemos en la Tabla 1 las 10 obras que encabezan la lista y los porcentajes logrados:

<i>Martín Fierro</i> de José Hernández	24	33,33%
<i>Cruzar la noche</i> de Alicia Barberis	7	9,72 %
<i>Crónica de una muerte anunciada</i> de G. García Márquez	7	9,72 %
<i>El fantasma de Canterville</i> de Oscar Wilde	7	9,72 %
<i>El juguete rabioso</i> de Roberto Arlt	5	6,94 %
<i>La Odisea</i> de Homero	5	6,94 %
<i>La pregunta de sus ojos</i> de Eduardo Sacheri	5	6,94 %

¹¹ Nada importante, poco importante, importante, muy importante.

¹² El 68% del total de las obras correspondió a la lengua española, el 19% a traducciones de autores de lengua inglesa y el resto (autores de lengua francesa y alemana, y clásicos griegos) alcanzó valores muy bajos.

<i>Los ojos del perro siberiano</i> de Antonio Santa Ana	5	6,94 %
<i>Romeo y Julieta</i> de William Shakespeare	5	6,94 %
<i>El Quijote de la Mancha</i> de Miguel Cervantes	4	5,55 %

Tabla 1.

Martín Fierro, un texto polémico y complejo cuando se intenta clasificarlo genéricamente, se destaca notoriamente del resto. Carolina Cuesta, en su libro *Discutir sentidos* (2006), plantea que el valor que le otorgamos a *Martín Fierro* como formador de un sentido de lo nacional, “como texto representativo de la cultura escrita argentina y también del canon literario nacional y, sobre todo, escolar” (84), suele estar relacionado con un modo unívoco de leer. En su libro, la autora recupera la experiencia de un practicante que debe enseñar esta obra y encuentra que la primera lectura de sus alumnos no se plantea desde el ‘prestigio’ que le atribuimos la mayoría de los docentes argentinos, sino desde cierta irreverencia hacia el lenguaje y hacia el estereotipo gauchesco, fundada en los saberes culturales del grupo. Cuesta nos hace pensar cómo este modo de leer interpela la labor docente y nos impulsa a indagar más acerca de cómo se ubica *Martín Fierro* en la cultura escolar actual y qué sentidos abre a las culturas juveniles de este momento.

Otra lectura recordada es *Cruzar la noche*, novela juvenil y ficción sobre la dictadura argentina y la historia de hijos apropiados. El hecho de que figure en las listas de obras que los organismos gubernamentales suelen enviar a las escuelas y que ocupe un lugar importante en los espacios virtuales dedicados a la enseñanza secundaria, la ubica dentro del canon literario escolar actual. De algún modo se configura como la alternativa para que los jóvenes lean la ficción sobre la dictadura argentina. En cuanto a las dos restantes, *Crónica de una muerte anunciada*, con su narrador múltiple, su complejidad genérica y su corte trágico, representa al autor más citado por los alumnos y a la literatura latinoamericana, mientras que *El fantasma de Canterville* representa la europea. Relato gótico o cuento fantástico, es otro de los textos actualmente promovidos por editoriales y espacios virtuales para la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Resulta afín con la oferta del mercado y con el gusto que expresan muchos lectores adolescentes por la literatura gótica. Es probable que detrás de esta inclusión escolar, el docente pretenda aproximarse al gusto de los estudiantes.

El sexto y último punto de la encuesta los invitaba a señalar los 5 textos narrativos que más les habían gustado, independientemente de que los hubieran leído dentro o fuera de la escuela. En este caso la lista total reveló 101 títulos diferentes, casi la misma cantidad que los obtenidos con el punto 5 pero con mayor diversidad de subgéneros y de autores.

Las cinco primeras obras de la lista alcanzan valores bajos, del 5 y 4% y son: *Mi planta de Naranja lima* del brasileño José M de Vasconcelos (1968); *Los ojos del perro siberiano*, del argentino Antonio Santa Ana (1998), *El principito* del francés Antoine de Saint Exupéry (1943), *El diario de Ana Frank* (1945) y *Romeo y Julieta* de William Shakespeare (1597). Salvo esta última obra, el resto comparte la categoría de novela juvenil o literatura juvenil y todas tienen como protagonistas a niños, adolescentes o jóvenes. Esto indica que el gusto de varios de los encuestados pone en valor estas dos características.

Mi planta de naranja lima es una novela juvenil que fue bestseller y conformó parte del canon escolar de varias décadas atrás. Su presencia indica que se puede convocar a la lectura desde el realismo social. Esta novela, que explora la marginación infantil en Brasil y expone de manera cruda y emotiva el problema universal del querer y ser querido, probablemente suscite en el lector adolescente movimientos de autocomprensión y comprensión del otro, ligados tanto al marco familiar como al social.

En cuanto a *Los ojos del perro siberiano*, esta novela sobre un adolescente que se propone descubrir la verdad de un conflicto que aleja a su hermano mayor de la familia y termina descubriendo la discriminación, la no aceptación del diferente, la enfermedad y la muerte, es muy probable que genere procesos identitarios o de comprensión del otro. En el mundo virtual aparecen numerosos resúmenes de esta novela producidos por alumnos secundarios y comentarios positivos, que parecen indicar que este texto puede resultar cercano a sus vidas por los temas, por el lenguaje y por los escenarios que exhibe. También aparecen propuestas docentes que destacan cómo está tratado

el problema discriminación-aceptación de las diferencias. Manuel Peña Muñoz, un estudioso chileno de la literatura infantil y juvenil considera relevante la lectura de este libro que habla del SIDA y destaca que contribuye “a crear un clima de tolerancia dentro de una sociedad libre de prejuicios y estereotipos” (2010: 370).

El principito, uno de los libros más traducidos en el mundo, que sin ingresar a la escuela formó parte también desde hace tiempo del canon infanto-juvenil, da cuenta de que con su tono filosófico y su implícito deseo de formar para la paz y los valores humanos, sigue significando algo en los adolescentes de esta era posmoderna. Y, por último, *El diario de Ana Frank*, incluido en la escuela con el auge de las narrativas del yo, la escritura autobiográfica, la literatura testimonial, ofrece un acercamiento al impacto que provocó el Holocausto en la experiencia humana. Y *Romeo y Julieta*, la tragedia del amor prohibido corrobora que las historias de amor sigue siendo convocantes.

Al comparar las respuestas de los puntos 5 y 6 observamos que hay 35 títulos comunes a ambas listas, es decir, que el 65% de las obras más recordadas por la escuela o mencionadas por el gusto son diferentes. De los 10 títulos que encabezan la lista de las recordadas por la escuela, sólo *El juguete rabioso* no aparece entre los que les gustaron, y de las 5 obras que encabezan la lista de sus gustos, sólo *El principito* no figura entre las obras vistas en la escuela. Esto permite diferenciar los resultados de lo que plantea Colomer (2008) acerca de que las fronteras entre lectura personal y lectura escolar se difuminan, que se atenúa o desaparece el lugar de la lectura propia.

Cuando comparamos lo que se atribuye a la escuela y lo que gusta desde el punto de vista de las lenguas de procedencia, el porcentaje general de obras escritas en lengua española desciende del 68% obtenido por las obras recordadas en la escuela al 43% cuando se habla del gusto. El porcentaje de obras de autores argentinos, también baja de 39% a 25%. En cambio, la cantidad de países de procedencia de las obras sube de 12 a 16 cuando se habla del gusto y se incluyen en la lista obras de un autor asiático y de un autor sudafricano, lo que daría cuenta de una mayor diversidad en varios planos.

Respecto de la narrativa y sus subgéneros, es destacable la relevancia de la novela por encima de otras formas genéricas, especialmente, la fuerte presencia de la nueva novela juvenil. En este sentido, nuestros resultados coinciden con la afirmación de Peña M. (2010), cuando sostiene que en Latinoamérica se ha potenciado muchísimo esta literatura en los últimos 30 años, “que han surgido nuevas tendencias, se han revalorizado las raíces culturales y se ha profesionalizado el género” y “la crítica ha sido también más profesional” (Actas CEDELIJ 2010: 381). También Guerrero G. (2008), nos advierte que las transformaciones de la literatura infantojuvenil impactan de manera diferente, tejen nuevos conceptos de infancia y de adolescencia. Nos cabe entonces la posterior tarea de profundizar las características de la literatura juvenil de estas listas y sus impactos. Asimismo, los resultados de la encuesta marcan el agotamiento del canon nacionalista.

Por último, si bien los resultados de este instrumento investigativo nos brindan algunos perfiles de la relación entre los estudiantes y la narrativa, valen sobre todo en tanto nos orientan sobre nuevos interrogantes al momento de pasar a la utilización de otras herramientas, como las entrevistas o los relatos.

Bibliografía básica

- Bajtín, Mijail. (1998) *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo. (2008) “Enseñanza de la literatura y didáctica específica: notas sobre la constitución de un campo”. Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña. UBA, N° 19. Buenos Aires, julio. 111-130.
- Bombini, Gustavo (2008) “La lectura como política educativa”. Revista Iberoamericana de Educación N° 46, enero-abril, 19-35.
- Colomer, Teresa. (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, Revista Latinoamericana de Lectura: *Lectura y Vida*, Año 22, N° 1. Marzo. En http://www.oei.es/fomentolec-tura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, Teresa (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, Teresa y Manresa, Mireia. (2008) "Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción" *Revista del Instituto de Lingüística Signo&seña*. UBA, N° 19. Buenos Aires, julio. 145-157.
- Cuesta, Carolina. (2006) *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Guerrero Guadarrama, Laura. (2008) "La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil: ecos de la posmodernidad" en *Revista OCNOS* N° 4, 35-56. ISSN 1885-446X.
- Larrosa, Jorge. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peña Muñoz, Manuel. (2010) "Una interpretación del momento actual de la literatura infantil latinoamericana: luces y sombras". En: *Segunda parte: El presente de la LIJ Iberoamericana*. Actas y Memoria CILELIJ.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: S XXI, Tomo 2.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*, Barcelona: Paidós.

Leer y comprender el arte

Imagen-palabra: texto visual o imagen textual

Javier Abad Molina¹

97



Figura 1. Imagen-palabra (Javier Abad, 2012)

Comunicación y narrativa visual

Palabras clave: imagen-palabra, narrativas visuales, experiencia lectora, lecturas híbridas, artes visuales, identidad narrativa, metodologías artísticas de investigación.

¹ Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (adscrito a Universidad Autónoma de Madrid). j.abad@lasallecampus.es

1. Resumen

Vivimos inmersos en una continua narración de imágenes que son portadoras de mensajes y valores como acceso a una *cultura visual* (el *Homo Videns* contemporáneo se entiende y entiende este mundo eminentemente visual de manera más intuitiva, veloz, universal y multimedia). De esta manera “leemos la vida” en imágenes para narrar y narrarnos, enriqueciendo paulatinamente el *imaginario* personal y colectivo como sustrato simbólico del conocimiento. Así, la alfabetización visual ya no se asocia sólo a la lectura y escritura de textos, también a las “nuevas alfabetizaciones” (visual, mediática, digital o emocional) que aportan otros lenguajes y posibilidades. El lenguaje oral y escrito no deja de ser el instrumento imprescindible para construir y comunicar el conocimiento, pero la comunicación lingüística también considera actualmente las artes visuales como enriquecimiento de la experiencia cultural basada en *lecturas híbridas* que promueven la capacidad de interpretar y producir mensajes combinando diversos lenguajes desde una perspectiva crítica y creativa. Una propuesta de colaboración entre lo textual y lo visual puede ser la *imagen-palabra*.

2. Introducción. Sobre la imagen y la palabra

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven (...). Sólo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, contados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas (Carolyn Heilbrun, 1988).

98

El idioma de la poesía visual es como el esperanto. El lenguaje literario ya no es el único vehículo apto para incluir las formas poéticas (Joan Brossa).

Sabemos que las imágenes permiten seleccionar qué y cómo queremos que la mirada entienda una situación, idea o evocación. Las imágenes permiten el juego de la descontextualización (seleccionar, fragmentar o tomar decisiones en la gestión de esa mirada) para enfocar o desenfocar lo que sabemos de las cosas desde nuestro patrimonio de percepciones. La imagen nos vincula a un imaginario que es nuestro “ser en el mundo” como identidad propia y auto-construida. Y la palabra (el texto en general) también es un vínculo que desenrolla el ovillo de las ideas, deseos o saberes para trazar su propio significado, pues tiene resonancias profundas con ese otro territorio personal que es siempre la *experiencia lectora*. La narración encadenada de imágenes y palabras será pues otra forma de escribir desde la multiplicidad de los lenguajes, otra forma de leer y de *leer-se* en este texto continuo que es la propia vida. En definitiva, las imágenes construyen también conocimiento a partir de experiencias concretas, de pequeños relatos o *micro-historias* que permiten entretrejer elementos narrativos que representan las distintas voces o aportaciones de cada persona.

Así, la palabra y la imagen en situación de igualdad y colaboración, es diálogo fértil de significados y a la vez, una situación compleja de interpretaciones. Como inicio de este planteamiento nos preguntamos: ¿qué se “lee” antes, la imagen o el texto cuando ambos comparten un mismo espacio e intención? Quizás sean lecturas simultáneas o sucedan en un mismo tiempo como dos letras que se necesitan para formar una sílaba, y por tanto, un único mensaje a partir de un código conocido. De esta manera, la palabra como diálogo con la imagen es portadora de significaciones de la experiencia lectora, pues en esta simbiosis emerge un relato (narración interna, movimiento del pensamiento o invitación para la mirada sensible y preparada) que posee un ritmo y una estructura reconocible mediante un principio, un desarrollo y un final que el propio lector o lectora encadenan. Por lo tanto, la imagen “leída” es portadora de sentido pues ofrece resonancias con la propia narración interna para conectar con todas las posibilidades de interpretación (personal, contextual, social, cultural y simbólica). En esta yuxtaposición de códigos y lenguajes, la imagen se convierte en “fluido” para la densidad de la palabra y vehículo de todo un posible imaginario repleto de elementos conscientes e

inconscientes que convocan al deseo y a la voluntad del lector. Es decir, la palabra ofrece estructura y anclaje al significado de la imagen como representación de una porción de realidad que permite establecer un compromiso lector más ajustado con la multiplicidad de interpretaciones que las imágenes ofrecen, por su propia naturaleza, de ser “no-lugares”. Es decir, la palabra condensa el significado de la imagen como inicio de todas las narraciones posibles.

De esta manera, conciliar imágenes y palabras no es situar un pie de foto como añadido o explicación a lo que la imagen ya ofrece como mensaje pues, además, la aportación textual que se nos ofrece se sitúa estratégicamente en una parte de la imagen para enfatizar el significado que se adapta a un lugar específico y confiere una particular narración. Esta mutua adaptación significa también “imaginar” (o referir en imagen) el texto escrito para que tense, aún más, el hilo invisible que une al emisor y al receptor. Es decir, para que lo que queremos representar sea “visible” para el lector (incluso con su total libertad interpretativa) es necesario “escribir” desde la palabra en la imagen y desde la imagen en la palabra. De esta manera, surge también un acuerdo sostenible que no está exento de ofrecer una elección o “conflicto” lector y la organización del mensaje según la propia necesidad o historia personal en la compensación de la ausencia y la presencia, el aprender o el desaprender, el leer o el contemplar. Se enfatiza entonces la consciencia de sabernos seres de *no saber* y en continuo proceso lector como actitud vital de aprehensión del conocimiento y hecho humano de transmisión de cultura y valores que compartimos.

Así, cuando nos posicionamos frente a las imágenes y las palabras como un “todo”, participamos en un juego que aceptamos tácitamente para elaborar y re-elaborar el significado expandido de la textualidad y la visualidad, generando nuevas e inéditas narrativas del “yo”. Estas composiciones de amable colaboración entre texto e imagen también nos construyen como lectores y al mismo tiempo construyen a los otros (los creadores del texto visual) en constantes recreaciones y negociaciones de fronteras imaginarias entre ese “yo” y el “nosotros” o los “otros”.

3. La imagen y la palabra en el arte contemporáneo

El texto en la imagen (o la imagen en el texto) ha sido un recurso comunicativo y estético muy utilizado por los artistas contemporáneos como aportación y ampliación semántica de la obra, así como un diálogo visual o referencia con el mundo de la literatura, especialmente a través del *objeto libro* como icono y concepto. La palabra como “objeto” se ha utilizado pues de diversas maneras mediante la *palabra plana* (pintura, fotografía, dibujo, obra gráfica), la *palabra en volumen* (escultura e instalaciones) e incluso la *palabra multimedia* presentada por medio de neones, leds, vídeo, cajas de luces, etc. También realizamos un reconocimiento a la *Poesía Visual*, como feliz diálogo entre la palabra y la imagen, impulsada durante el siglo pasado por autores como *Joan Brossa* y otros muchos “creadores con la palabra”, cuya producción literaria y visual ha sido recogida y mostrada en diferentes exposiciones. En la propuesta que nos ocupa *“La palabra imaginada trata de aportar una mirada de igualdad entre palabra e imagen que vaya más allá de la representación pictórica (casi siempre en relación con la poesía) para recoger otros procesos visuales (escultura, fotografía, poesía visual, instalaciones, objetos) en su relación con el mundo textual”*².

En estas muestras de “poetas visuales” o “escultores con palabras”, el discurso del texto como elemento constitutivo del lenguaje permite construir, comunicar y transmitir ciertamente el hecho artístico. Se ofrecen al espectador diferentes reflexiones a través de la palabra hablada, escrita (o incluso la ausencia de ésta) desde múltiples soportes y ámbitos de presentación a través del uso de la fotografía documental y el vídeo, por ejemplo. Así, *también en el uso de la deconstrucción del lenguaje a través de recortes o pasajes encontrados en los periódicos para ofrecernos nuevas construcciones y por tanto, nuevos significados basados en el uso de fragmentos que adquieren otro contenido y una nueva construcción narrativa*³.

² Cita tomada de Francisco Carpio, comisario de la exposición “La palabra imaginada” realizada en el Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente de Segovia en el año 2007.

³ Texto extraído de “La Fuerza de la Palabra”. Colección MUSAC (2010-2011), en la muestra MUSAC OFF (Guadalajara, México).

El lector del “arte de la palabra” no se inscribe en el mero rol de *observador* que está frente a la obra y simplemente contempla o mira. En el arte contemporáneo, el observador deja de ser un ente pasivo para convertirse en un partícipe activo del hecho de la comunicación. Es el “observador” pues quien debe completar este proceso otorgando significación a la mirada que deposita sobre las imágenes y las palabras. Y para que la reflexión activa se efectúe, la obra tiene que poseer ciertas características que provoquen este acto reflexivo tales como polisemia, referencialidad externa, función poética, alteridad y un marco semántico que enfoque y delimite el campo de la reflexión o *lectura interior*. Y también, que el destinatario posea la disposición, voluntad y capacidad de reaccionar ante la propuesta y proceder a obtener sus propias conclusiones. Estas dos condiciones no se producen de manera automática pues precisan de una lenta aproximación lectora, plena de retos y quizás ambigüedades.

4. El encuentro narrativo entre la imagen y la palabra

Como ya hemos comentado, en la *imagen-palabra*, la experiencia lectora es mediada o asistida por imágenes que van más allá de ser meras ilustraciones o retórica visual, pues es un ámbito de encuentro (a veces amable metáfora y otras “conflicto”) que surge en la continua re significación de ambos elementos que se apoyan y nutren simultáneamente en un vaivén narrativo entre *lo que sabemos y lo que deseamos*. Simbiosis o “colisión”, esta colaboración representa un pensamiento visual que se forma en la mirada de cada individuo como *espacio de lectura*. Así, cada *imagen-palabra* propone estrategias de comprensión e interpretación cultural que enriquecen a las “comunidades de interpretación” lectora en esta colaboración entre imágenes y palabras. Por ejemplo, para la evaluación y documentación de los docentes, la creación para los artistas o la indagación para los investigadores. Disponer las imágenes y las palabras en un “todo” con significado resulta ser también una construc-

100



Figura 2. Comunicación. Propuesta de imagen-palabra (Javier Abad, 2012).

ción dialógica y simbólica de una realidad compartida que posibilita narraciones comunitarias no exentas de rigor reflexivo, implicación y compromiso lector. Más aún, cuando estas narrativas nos implican y convocan a todos y todas.

5. La identidad narrativa

La *imagen-palabra* sirve también para albergar un proceso que invita a pensar sobre la experiencia lectora como reflexión y reconstrucción la de propia narración y por tanto, de la construcción de la identidad. Es decir, la experiencia de poder saber quién soy y quienes somos como *seres en tránsito*. La *imagen-palabra* se une pues a un extenso campo de maneras de contar a través de diarios personales, collages de textos y fotografías, mapas conceptuales, esquemas, cartografías de la identidad, etc. Mediante la elaboración de estas diferentes narrativas es posible re-interpretar la experiencia de vida y sus múltiples perspectivas, pues de esta manera se reconocen e “interrumpen” las narrativas maestras para construir otras alternativas desde una mirada crítica que configuran otras vidas en la nuestra. La *imagen-palabra* puede ser ese testimonio que condensa la “identidad narrativa” desde una perspectiva de investigación artística basada en una determinada manera de hacer del artista visual al importar los significados socialmente asumidos de las imágenes como símbolos e iconos o como memoria colectiva, para filtrarlos a través de la experiencia personal y decodificarlos. De esta forma, la historia colectiva de los símbolos se transforma en una historia personal⁴.



101

Figura 3. Narrativa de imágenes-palabra (Javier Abad, 2012).

Así, el concepto de “identidad narrativa” reconoce la identidad como una *narrativa de narrativas* y, al mismo tiempo, posibilita el cambio en cuanto es también construcción social y narrativa. Porque la narración, sea visual, escrita o *performativa*, ofrece como resultado variables y transformaciones de la situación inicial ofrecida. En la *imagen-palabra* detenemos ese proceso en una precisa instantánea (o narración visual), ente susceptible de ser descrito, analizado y pensado para ser el reinicio de una nueva yuxtaposición de imagen y texto. Y así, sucesivamente...

⁴ Referencia de la tesis doctoral inédita “Identidad Narrativa (estrategias del arte)” de Vicente Blanco Mosquera (2012) presentada recientemente en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

6. La documentación pedagógica basada en la *imagen-palabra*

El problema de la identidad que concebimos como nuestra “continuidad” pasa por mantener la coherencia de las historias que relatamos sobre nosotros mismos, o al menos, el problema de construir narrativas que otorguen sentido a nuestra falta de coherencia respecto de nosotros y del caos de la vida (Goolishian y Anderson, 1994).

Ciertamente, existe un compromiso educativo con la palabra y la imagen. La *imagen-palabra* significa elección, entre otras muchas, como manera de condensar la observación y también la *admiración* en los contextos pedagógicos. Los educadores reúnen las imágenes más significativas que quieren evaluar (la imagen funciona así como “espejo”) y les ofrecen un significado a través de términos tales como: *identidad, reconocimiento, relaciones, descubrimiento, pertenencia, proyecto, comunidad, significados*, etc. La *imagen-palabra* funciona quizás como una mínima utopía para generar preguntas en el formato de reflexión visual y también para proponer incertidumbres. Generar *micro-narraciones* o narraciones desde el ámbito personal y colectivo que se anudan a ese otro gran relato que establece modos posibles de leer y entender la realidad. De esta manera, la *imagen-palabra* en el ámbito educativo propone trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre ámbitos de significación, en el compromiso exigido mediante una particular conexión con los procesos de vida que ocurren en un contexto pedagógico y por lo tanto, humano. En esta situación, se inscribe un mismo marco de realidad a través de la propia historia, imaginarios y deseos a los que colaboración entre texto e imagen ofrece voz, sentido y visibilidad.

La documentación o reflexión visual basada en la imagen y la palabra emerge pues como guión inédito en la predisposición para la emoción y sitúa el aprendizaje sobre las experiencias, ilusiones, inquietudes, necesidades y deseos del lector o comunidad lectora y por extensión, educativa. El principal “material” con el que se cuenta son las biografías e imaginarios personales (bagaje de imágenes y símbolos). En este encuentro, se encarnan también proyectos de futuro y se materializa una conexión con la vida, *aceptando el compromiso de ser agentes para la construcción de situaciones intensas y experiencias significativas que conlleven auto representación*. Sólo así, se crean en comunidad las condiciones necesarias para imaginar posibilidades, nexos, trayectorias, vínculos, conexiones y relaciones inéditas entre las expectativas reales y el pensamiento que se materializan y comparten a través de las imágenes y las palabras. Ya que toda narración tiene un principio y un final, los lectores hallarán nuevos espacios para descubrir estas relaciones que afecten a las maneras de aprender y enseñar a través de la lectura dialógica y rizomática de la *imagen-palabra*.

102

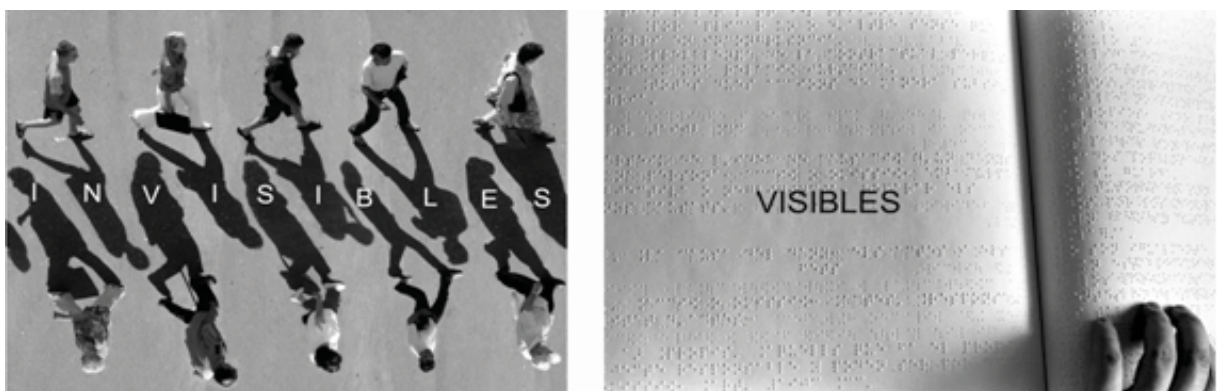


Figura 4. Diálogo entre dos *imagen-palabra* (Javier Abad, 2012).

Así, el juego *de* construcción de situaciones que narran las imágenes recogen, como reflexión visual, los momentos más significativos (y afectivos) de cada persona a través de estas referencias visuales y textuales que se construyen a partir del cuerpo, los espacios, los objetos y las relaciones. La creación de narraciones a través de la *imagen-palabra* (en la documentación pedagógica) relatan las maneras de elaborar sentido del proyecto educativo mediante *situaciones-metáfora* donde el “otro”

y las historias de vida resultan ser el principal recurso artístico y narrativo. Las situaciones narradas revisan y ofrecen visibilidad de estos territorios personales en la manera de habitarlos, experimentarlos, recordarlos, poseerlos, transformarlos, simbolizarlos o incluso transgredirlos. Las imágenes y las palabras adquieren pues, el valor de ser transmisoras de conocimiento, memoria y experiencia como medio para narrar el juego de significados que ofrece la *imagen-palabra* como conclusión de estos procesos.

7. La *imagen-palabra*: metodología artística de creación e investigación

Las *metodologías artísticas de investigación* que se basan en las Artes Visuales suscitan intensos debates sobre las funciones, posibilidades y límites de las imágenes en las investigaciones educativas y artísticas (Roldán y Marín, 2012, P. 140). En la metodología artística de investigación, la imagen puede ofrecer la misma importancia que el texto en su aportación a la dimensión visual y semántica de los contenidos. En la colaboración entre la imagen y el texto como presentación de una “idea”, una parte funciona como fondo (normalmente la imagen) y la otra parte la complementa un texto escrito que se inscribe estratégicamente en la fotografía. El texto suele estar situado de manera significativa en su disposición, localización, tamaño y orientación (decisiones formales y posiblemente estéticas). Así, en la *imagen-palabra* anterior, el hecho de que el texto esté situado en la mitad de la imagen es intencionado como manera de ofrecer un lugar privilegiado a la orientación y organización de la lectura.

La fotografía es también la evidencia investigadora de la realización de un suceso, depositada en la mirada que observa “objetivamente” desde un punto de vista privilegiado. Lo que la fotografía hace comprensible en algunos de sus aspectos, lo focalizamos a través de la imagen como secuencia documental o como documento explicativo de lo que ha sucedido (de manera descriptiva o intuitiva) para producir sugerencias en las formas de narrar, reinterpretar o reconstruir la doble realidad: la trama de la acción y su proyección (existen grados de interpretación en la conexión que se establece con nuestras propias experiencias que se reactualizan a partir de las imágenes). Así, se hace más visible la narración, pues cada instante nos propone un ejercicio de reconstrucción que permite articular los fragmentos del antes y el después con el sentido que le queramos otorgar. El registro y organización de las imágenes de manera narrativa adquiere entonces el carácter de transformación simbólica de la realidad. Así, realizar una práctica significativa fundamentada en la documentación con imágenes y palabras de manera colaborativa, posibilita narrar los procesos relacionales surgidos a partir de las biografías de la comunidad educativa referente.

103



Figura 5. Obras de Shirin Neshat. Web de referencia: <http://www.fashion.at/culture/shirin80.htm>

Una referencia de esta investigación y creación artística se expresa en la obra de Shirin Neshat mediante la construcción de la imagen corporeizada (y textual) basada en la experiencia de *cuero-texto* que ofrece un nuevo significado al mensaje escrito.

“Formar parte” del texto, a través de una *escritura corporeizada*, supone una acción significativa que promueve un proyecto de lectura y escritura que parte de un referente del arte contemporáneo (el cuerpo funciona como soporte para el “texto posible”). Es decir, “corporeizar” el texto para “apalabrar” lo que consideramos más significativo del proceso educativo y que se integra necesariamente el elemento humano como soporte. Entonces sucede que *la palabra es el cuerpo y el cuerpo es la palabra*.



104

Figura 6. Imagen-palabras (Javier Abad, 2011).

8. Bibliografía

- Bourriaud, N. (2007). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editores.
Hernández, F. (2007). *Espigado@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
Roldan, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Referencias web:

- <http://www.calameo.com/books/000740380e1f1a3b0b3ff>
<http://www.calameo.com/books/000740380683d58ba3985>
http://leer.es/wp-content/uploads/web_experimentando/index.html

La importancia de la “alfabetidad visual” en la formación docente

Elisabetta Pagliarulo¹

105

Palabras claves: Alfabetización visual – artes – formación docente – procesos cognitivos

Resumen

Este ensayo se basa en la experiencia de la enseñanza de la Historia del Arte, en un profesorado de Castellano, Literatura y Latín, en las fuentes bibliográficas que abordan la construcción del lenguaje visual y la sintaxis icónica. Además se analizan los procesos cognitivos y las claves epistemológicas del arte, para comprender los mensajes comunicacionales; especialmente en el ámbito docente.

Introducción

Este trabajo pretende fundamentar teórica y empíricamente la necesidad de incluir al currículum de la formación docente de los IFD (Instituto de Formación Docente) los contenidos que preparan a los profesores para enseñar la lectura y la comprensión del arte, como también la utilización del compendio iconográfico cultural, como fuentes de información, como medios de comunicación y como recursos de la enseñanza.

Este propósito surge de la carencia de contenidos curriculares relacionados con las artes visuales, que se hace tangible por: la subestimación de las imágenes consideradas como distantes de los procesos intelectuales, el escaso tiempo, espacio y recursos concedidos a esta área de conoci-

¹ Fundación Centro Interdisciplinario de Resiliencia Rosario. CIRRO.elipagli@ciudad.com.ar, fundacioncirro@gmail.com.

mientos. Se traduce también en el imaginario social, que limita a las artes a: experiencias diletantes, de expresión y de manifestaciones sensibles casi exclusivas de los niveles pre-primario y primario.

No queda claro que las artes comparten con las ciencias la responsabilidad de desarrollar complementariamente, la evolución intelectual de los seres humanos, justamente por su condición simbolizante. Rollo May lo definirá de esta manera:

“Un símbolo es un puente que une el consciente y el inconsciente, el pasado y el presente, lo subjetivo y lo objetivo, la razón y la emoción, el grupo y el individuo... Los símbolos son las claves de nuestra comprensión de los otros como seres humanos. Y para comprender al otro, hay que comprender su simbolismo. En caso contrario nos ocurrirá como si nuestro cerebro no funcionara bien. Entenderíamos y utilizaríamos todas las palabras que el otro utiliza; pero sin saber entrar en su simbolismo, no podríamos unir las palabras entre sí para darles un significado (1981)”².

La iconología compendia a las imágenes y estudia el conjunto de símbolos que caracterizan a las culturas, las ciencias y a la tecnología.

El desarrollo temático de este ensayo propone:

- Analizar la Historia de las imágenes: la iconografía –entendida como conjunto y diversidad de íconos– estimados como recursos para aprender a observar y describir todo tipo de imágenes.
- Explicar brevemente los aspectos del aprendizaje del arte y reconocer la conveniencia de convertir los conceptos abstractos en figuras metodológicas³.
- Plantear la “Alfabetidad visual” y establecer las relaciones con el lenguaje verbal.
- Presentar y analizar una planificación correspondiente a la asignatura Historia del Arte, de segundo año del Profesorado de Castellano, Literatura y Latín.

106

Los manuales escolares que se usan en la actualidad incluyen muchas imágenes, quizás en mayor proporción que los textos verbales, pero en general, son poco aprovechadas para entender los temas estudiados, justamente por la escasa formación de los docentes en materia de lectura y comprensión de las imágenes. La cartografía, los cuadros estadísticos, las caricaturas, las obras de arte, las reproducciones de carácter histórico, los esquemas, los diagramas de flujo, los mapas conceptuales, las imágenes cinéticas y holográficas, los afiches, etcétera, proporciona métodos indispensable para construir conocimientos de bases científicas, creativas y más adecuadas a la visualidad que predomina en la cultura y los intereses de los alumnos de todos los niveles, en la actualidad.

Todo lo que signifique completar la información brindada a través del lenguaje verbal, es válido para despertar el interés de los alumnos y generar en ellos la posibilidad de poner en evidencia el aprendizaje logrado, a través de la resolución de problemas, de la reformulación de los mismos y la posibilidad de llevar las soluciones a la práctica. La educación así concebida justifica el esfuerzo que implica el aprender, y además construir competencias, para la lectura y la comprensión del arte y las imágenes, que campean el ámbito de la comunicación audiovisual.

¿Qué deben saber los docentes de todas las asignaturas, y en especial de las ciencias humanas, sobre las imágenes? ¿Cómo acceder a esos conocimientos? ¿Qué recursos didácticos y metodológicos son indispensables y adecuados para enseñar con las imágenes? son algunos de los interrogantes por responder.

² MAY, R. (1981). El Movimiento de la Psicología Humanista. Roma, Conferencia de apertura del V Congreso de Psicología Humanista.

³ Figuras metodológicas: recordar imágenes muestra una capacidad muy positiva. En lo que se refiere al estudio es conveniente poder “traducir los conceptos abstractos a imágenes”. Algunos lo hacen con facilidad, a otros les representa una mayor dificultad. Pero en todos los casos se puede incrementar esta facultad intelectual. La figura se diferencia de la imagen, a pesar de ser una de ellas, porque se presenta como formas conocidas y aceptadas. Por ejemplo: cuadros comparativos, cuadros estadísticos, pirámide de población, mapas conceptuales, etc.

Qué entendemos por imagen

La imagen⁴ es una generalización de lo que podemos ver mediante el sentido de la vista, y que se halla de alguna manera registrada por el intelecto. Esto sucede también cuando se usan determinadas palabras que tienen la potencialidad de “crear” imágenes auditivas, táctiles, etcétera. Todas las sensaciones y las percepciones estimulan una relación con la realidad objetiva y/o subjetiva, generadas por la intervención de los sentidos, de la imaginación o incluso de la racionalidad.

Nuestro diccionario define la imagen como “figura o representación de una cosa” y, por extensión, como “representación mental de alguna cosa percibida por los sentidos”. En realidad, esta palabra (del latín *imago*: sombra, imitación) indica toda representación figurada, relacionada con el objeto representado por su analogía o su semejanza perceptiva. Ello implica que puede considerarse imagen cualquier imitación de un objeto, ya sea percibida por la vista o mediante otros sentidos (imágenes sonoras, táctiles, etc.).

Pese a la amplitud de esta acepción, cuando hablamos de una teoría de la imagen o de la “civilización de la imagen” nos referimos básicamente a toda representación visual que mantiene una relación de semejanza con el objeto representado⁵.

La palabra imagen remite siempre a una re-presentación, por lo tanto, lo que alguien imagina puede quedar en su mente o expresarse a través de diferentes modos, de manera que la exteriorización se manifiesta a través de una “forma”, que es la resultante de una impresión recibida y anclada, para luego, proyectarse de diferentes maneras (Artes Visuales, Artes del tiempo: danza y música, Artes Literarias).

Las Artes Visuales se identifican por la preeminencia del sentido de la vista, entre las manifestaciones más propias correspondientes a esta denominación se encuentran: la pintura, la escultura, la arquitectura y la fotografía; se emparentan por la misma razón viso-perceptiva, las Artes Plásticas: La cerámica, el dibujo y el grabado; y las artes modernas como el cine, el video y la producción audiovisual.

La imagen en general es vista a menudo como una especie de extensión de la imagen artística. La civilización contemporánea crea y propaga imágenes referidas a historias, ideas, creencias, costumbres, ritos, connotados mediante: símbolos, atributos, alegorías, emblemas, heráldica y conócimientos.

Desde todos los enfoques posibles la imagen ha convivido con la humanidad. Estuvo siempre presente en la historia, en la actualidad existe una proliferación exponencial de la misma, y lo paradójal es creer todavía en el poder casi exclusivo del texto escrito, siendo que las imágenes conforman a su manera, y no en menor grado que la palabra, la estructura intelectual.

Si ha tenido tanta presencia en todas las civilizaciones ¿para qué sirven las imágenes? Sus funciones más conocidas y aceptadas tienen como fines: la información, la evangelización, el adoctrinamiento político-ideológico, la comunicación, la propaganda. Sin embargo, la condición más ajustada de las imágenes es su posibilidad de mediar entre el espectador y la realidad, relación que se produce en el campo de lo simbólico.

Cuando las imágenes constituyen núcleos suficientemente homogéneos y definidos se elevan al rango de “perceptos”⁶, capaces de dialogar en igualdad de condiciones con los conceptos. Desde el momento que se basan sobre un complejo proceso de interpretación, traducción y reproducción de los fenómenos, adquieren el derecho a ser consideradas como representaciones; de la simple percepción de cada espectador pasan a conformar generalizaciones y son vehículos de comprensión y de interpretaciones.

⁴ Un ícono es una imagen o representación que sustituye a un objeto o a una idea por analogía o simbólicamente.

⁵ MENEGAZZO, LILIA F. de (1974) *Didáctica de la imagen. (comunicación visual y medios audiovisuales)*. Colección de auto-instrucción. Editorial Latina. 4ta edición. Pág. 15.

⁶ El percepto deleuzeano. Los perceptos no son sensaciones. ¿Qué quiere un hombre de letras, un escritor, un novelista? Yo creo que quiere llegar a construir conjuntos de percepciones, de sensaciones, que sobrevivan a aquellos que las experimentan, eso es un percepto. Fernando Reberendo. 2009 <http://deleuzefilosofia.blogspot.com>

La cosa es independiente del creador por la auto-posición de lo creado, que se conserva en sí. Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un unidad de sensaciones, es decir un compuesto de “perceptos” y de afectos. Estos, ya no son percepciones, son independientes del estado de quienes los experimentan; los afectos ya no son sentimientos o vínculos de simpatía, desbordan a los perceptos y se transforman en generalizaciones. Las sensaciones, afectos, “perceptos” son entes que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia.

Toda imagen describe, muestra un elemento de la realidad, a su vez la imagen en sí es un elemento de la realidad, y por otro lado es la representación de algo distinto de sí mismo, en el sentido que los significados que se le podrían adjudicar cambian en función del tiempo, del espacio, de las situaciones y de las sociedades.

¿Cómo llegar a estos “perceptos”? Así como las ciencias poseen conceptos específicos, la Filosofía ha creado y ha mostrado el camino intelectual para crear conceptos. La Estética, la Crítica del Arte, la Semiótica han logrado dilucidar los “perceptos”.

Tanto los conceptos como los “preceptos” son productos de la actividad intelectual y posibilitan operar con abstracciones de diversos niveles, es lo que hace posible su aprendizaje, lo que podríamos homologar con la “Alfabetidad visual”.

La estética⁷ ya no aparece como una disciplina periférica en la cartografía de la organización del saber y en la enseñanza de las humanidades, sino como la clave hermenéutica que permite entender el carácter ficcional de la realidad. De lo expuesto se deduce que las imágenes forman parte del conocimiento de la cultura, de la subjetividad de la comunicación educativa y para ello, construyen “textos visuales” que favorecen la comprensión de la relación entre el mundo y los lenguajes.

Por razones diferentes las imágenes acompañaron siempre a los hombres en sus luchas, sus creencias, su expansión, sus realizaciones y en tantas ocasiones más, y finalmente se convirtieron en fuentes de información sobre lo que habían realizado. Recordemos, a modo de ejemplos paradigmáticos, imágenes egipcias cargadas de símbolos de la cosmovisión de esa cultura; el valor simbólico de los íconos reconocido por el movimiento iconoclasta en la Edad Media; la apoteosis barroca, símbolo del triunfo de la Reforma Católica y vehículo de la evangelización de América. También la imagen fue básica para la cartografía, para la representación de especies naturales y para dar a conocer las indumentarias, costumbres y ceremonias autóctonas de otros pueblos a los antropólogos, sociólogos y científicos en general.

108

Las obras de arte no son solamente materia y formas

La obra de arte es una fuente para la historia, para el conocimiento de las realizaciones, avances y retrocesos humanos.

Puede considerarse como fuente todo lo que proporciona material informativo que sirve para la recreación de la vida histórica, destacando una correspondencia, en diferentes planos de análisis, entre la fuente y el hecho o período histórico considerado. Fuente no identifica el origen del asunto, sino que proporciona el medio para el conocimiento del mismo.

Las colecciones particulares, el nacimiento de los museos, instalan la necesidad de catalogar, atribuir fecha, lugar, identificación específica a cada obra. Como todo objeto museable se impone confeccionar documentos o fichas de identificación de las obras. Este quehacer científico se denomina filológico según el concepto de Schlosser⁸, y consiste en controlar las fuentes, conocer su garantía, su credibilidad, veracidad y aplicarla a la biografía de la obra de arte, para confirmar su existencia histórica, que implica: autor, fecha, mecenas, dimensiones, temáticas, destinatarios, reproducciones, conservación, restauraciones, traslados, poseedores, desaparición o reaparición, etcétera. Este méto-

⁷ Estética, en el aspecto filosófico, es la disciplina que trata de lo bello (entendido en el sentido amplio que abarca lo artístico, las diferentes categorías estéticas -sublime, gracioso, lindo, ridículo, trágico, etc.-, lo bello natural, moral y cultural) y los diferentes modos de aprehensión y creación de las realidades bellas. En la actualidad ha incorporado las categorías del feísmo.

⁸ SCHLOSSER, JULIUS VON. La Literatura artística. Viena, 1924. Edición española, Madrid, Cátedra, 1976.

do es el primer paso hacia la Artigrafía, que se aproxima a lo que en la construcción de la historia se denomina Heurística, según Bernheim, E. (1937) “conocimiento y ciencia de las fuentes”.

La biografía o historia de los artistas es un género historiográfico que en la Historia del Arte permite enfoques diferentes y a la vez muy valiosos para la recreación histórica: Biografía de los artistas; Historia de las generaciones, escuelas o tendencias; la proyección psico-social y el análisis psicoanalítico⁹. Esta última versión incorpora también la idea que el inconsciente influye en nuestros actos y se refleja en los hechos objetivos como las obras de arte, y la idea de Jung del inconsciente colectivo o “arquetipo” se proyecta en el arte y se traduce en las denominadas “formas simbólicas” designadas por Cassirer, E. (1972) y aceptada por los iconólogos.

Siguiendo el hilo de este análisis, los arquetipos o formas simbólicas, con su carga colectiva postulan una posición filosófica ante la historia, explican la diversidad de las artes entre los pueblos y las posibilidades múltiples de sus mensajes.

Mi definición del arte como forma en la que los valores, (el antes que está en el origen de la obra y el después al que la obra tiende) se resuelven en estructura y resultan importantes sólo en la medida en que esta estructura posee valores propios, llega incluso a prever que una obra de arte puede darme un universo de valores que yo considero negativos. Pero, por otra parte, el nuevo orden que han asumido en la forma artística podrá ayudarme a relacionarme con ellos en base a una más profunda simpatía y comprensión. Por otra parte, es posible que frente a la obra yo comprenda los valores que me comunica y que sin embargo, no los acepte. En ese caso puedo distinguir una obra de arte a un nivel político y moral y puedo rechazarla, criticarla, precisamente porque se trata de una obra de arte. Esto significa que el Arte no es absoluto, sino una forma de actividad que entra en relación dialéctica con otras actividades, otros intereses, otros valores¹⁰.

La obra de arte considerada como fuente de valores, sensibilidades, mentalidades, etcétera de una época, posee características muy especiales, que sin dudas requieren una metodología específica que depende de variados enfoques: estético, crítico, técnico, histórico, sociológico, psicológico. En otras palabras, la obra de arte es compleja como objeto de estudio per se y también como fuente. De ellas es necesario extraer las ideas y las imágenes del período estudiado si no queremos caer en una postura reduccionista. La obra de arte planteada como un mundo en sí mismo considera la evolución formal y las motivaciones de la voluntad de forma Read, H. (1965) de cada época; además esas formas están cargadas de significados.

109

Lo ideal es inferir, hacer hablar a la obra, para que exprese las ideas y las significaciones que conlleva su imagen. Lo importante es que los esquemas culturales sean deducidos de las fuentes visuales y que éstas sean auténticas señales, documentos o síntomas de aquella, objeto primordial del historiador del arte; de este modo sirve a otro ámbito de la historia, en la medida que pueden confrontar, respaldar, afirmar la información obtenida mediante otras fuentes y metodologías. Burckhardt, (2004) piensa que lo más importante de una obra son las preguntas que se realiza el historiador y su manera de preguntarse. Reconoció en la obra de arte un valor creado en sí misma. El austríaco Max Dvorak (1862-1941) avanza en estas consideraciones y afirma que “la interpretación de la obra artística, las formulaciones formales son inseparables de los contenidos espirituales de la época”, Riegl¹¹, su sucesor, privilegió el contenido espiritual sobre el formal.

Tomando las afirmaciones de Erwin Panofsky (1892-1968) y a manera de síntesis, las formas no son solamente un espectáculo visual, poseen un contenido, en el que se distinguen tres niveles: a) la forma hecha materia visual, táctil, auditiva, etcétera, b) la idea convencional representada, creada; c) el significado profundo o razón de su existencia deliberada. El producto del primer nivel

⁹ “Toda imagen es un signo y puede encontrarse en ella, como en un rostro, además del parecido y la belleza, la inscripción de un alma... un hombre está allí (en la imagen) a nosotros nos toca descifrarlo”. HUYGHE, René. Les puissances de l'image. Bilan d'une psychologie de l'art. Paris, 1965, Pág. 119.

¹⁰ ECO, HUMBERTO. La definición del arte. Lo que hoy llamamos arte, ¿ha sido y será siempre arte? Buenos Aires, Martínez Roca S.A. 1985, pág. 284.

¹¹ RIEGL ALOIS (1858-1905). Historiador del arte austrohúngaro, perteneciente a la Escuela de Viena, impulsor del formalismo y uno de los fundadores de la crítica del arte como disciplina autónoma.

se constituye en objeto de estudio de la iconografía, traducida en la historia de las imágenes, éste es el paso previo o concomitante, pero siempre necesario, a la iconología, que se ocupa de la interpretación de los contenidos o de la significación convencional e intrínseca de las obras, (Historia de las ideas, b y c).

Una problemática muy interesante a tener en cuenta es la relación de similitud entre el Arte considerado como lenguaje y el lenguaje verbal. Existen posturas a favor y en contra, en general se aceptan como sistemas diferentes, en cuanto a los signos y a sus articulaciones, pero en ocasiones pueden homologarse, en aras de un análisis y una comprensión más profunda y diferente de la obra de arte.

El valor operativo docente de la “Alfabetidad visual”

¿A partir de la lectura de los textos escritos se pueden construir imágenes en la mente del lector? ¿Cómo accede un espectador a una obra de arte? ¿Qué relación imagen-realidad, se establece frente a un paisaje captado por la fotografía?

El desarrollo de las estructuras cognitivas de la mente posibilitan dos itinerarios que recorren caminos inversos: mientras la lectura, en su recorrido, desenvuelve paulatinamente los textos hasta llegar a la formación de conceptos, pasando por procesos cognitivos y por las formación de imágenes sensitivas, el arte y las reproducciones fijas o móviles, acceden primordialmente a un todo, a la obra, a la imagen, al ícono, que mediante la observación y el análisis se irán descifrando hasta lograr un meta-cognición que se transforma en narrativa descriptiva e interpretativa. Ambos recorridos son complementarios y necesarios para fomentar la construcción de redes conceptuales o significados relacionados entre sí.

110

Desde hace casi un siglo, el hombre dispone de un lenguaje que ha dejado de basarse en la imagen tradicional, fija, en el clásico “ícono”, pueden utilizarse una figura o serie de figuras de distintos tipos, incluida la fotografía, que representan hipotéticamente o reproducen un momento, un aspecto de la realidad visible o imaginable. Éste, que puede considerarse un nuevo lenguaje, nacido con las primeras manifestaciones del cine científico (Virgilio Tossi, 1993), está constituido por imágenes en movimiento, individuales o ligadas entre sí; no se limita a la sola reproducción fenomenológica de la realidad, presenta la clave de nuevas posibilidades cognitivas, de comunicación, de información, de comparación, de análisis y de síntesis. Nos permite decir, saber y transmitir cosas que antes eran imposibles hacerlo¹².

La alfabetidad visual aparte de suministrar un cuerpo de información y experiencias compartidas, conlleva una promesa de comprensión especializada de esa información y de esa experiencia.

Los conceptos que son necesarios para alcanzar la alfabetidad visual son numerosos, cada rama de las manifestaciones visuales –pintura, escultura, arquitectura, grabado, fotografía, etcétera- poseen conceptos compartidos y específicos, es evidente que para llegar a su lectura e interpretación implica una labor muy compleja.

El lenguaje verbal es un medio de expresión y comunicación por excelencia, sin embargo, está condicionado por la diversidad de idiomas, dialectos y modismos. La comunicación visual es un sistema paralelo. No podemos usar analógicamente los métodos utilizados para enseñar a leer y a escribir pero sí podemos tenerlos como referencia, para la enseñanza de la alfabetización visual.

La característica visual de toda escritura es innegable, sin embargo, para Valdés de León (2012), es imposible el ABC del compendio visual. Reconoce el aporte de Dondis, (1982), pero considera que no es aceptable la existencia empírica de un alfabeto visual que permita formar palabras y frases visuales.

Considerado de esta manera no es posible homologar los elementos del abecedario y sus combinatorias ya que son discretos y unívocos, frente al punto, la línea, el contorno, la dirección, el

¹² PAGLIARULO, ELISABETTA. (2012) Estrategias de la comunicación actual. Los lenguajes: Síntomas. Espacios. Búsquedas. Editorial Académica Española. LAP LAMBERT Academic Publishing Gmb &Co.KG. pág 55.

tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión y el movimiento (Dondis, p.28). Estos son algunos de los elementos, que se caracterizan por ser complejos, polisémicos y fácilmente manipulables. Sin embargo, esta autora instaló un modo nuevo y valioso para el acercamiento de la lectura y la comprensión de una obra de arte o de cualquier imagen, ya sea informativa o comunicacional. También inició la posibilidad de combinar texto verbal y texto visual facilitando la comunicación masiva ya que su combinación aluden a un mensaje polisémico y creativo, en función de la intencionalidad de los mensajes, incluida en afiches, propaganda, posters.

Los aspectos del aprendizaje del arte

Alfabetidad visual: sus ventajas

1) Desarrolla la agudeza visual y la capacidad expresiva. 2) Promueve criterios por encima de la respuesta natural, de los gustos y preferencia personales. 3) Los visualmente cultivados (alfabetizados) pueden elevarse por encima de lo meramente aparente y desarrollan criterios para enjuiciar o valorar una manifestación exterior. 4) Los alfabetizados visuales adquieren un dominio en la organización de elementos como ser la moda, la disposición de muebles, efectos para crear ámbitos especiales. 5) Activa la participación del observador alfabetizado visualmente porque reconoce los elementos que se sugieren, es decir, logra una meta-visión. 6) Desarrolla una mayor "inteligencia visual" que implica una comprensión más fácil de todo tipo de imágenes y lenguajes.

Para comprender qué produce el arte en la experiencia humana se requiere un análisis del propio arte. Consecuentemente hay que reconocer las contribuciones que puede hacer el arte en la escuela. Para el profesor se plantea el desafío de cómo realizar mejor esa función. Si bien la enseñanza del arte, su percepción, producción y valoración es labor específica del profesor de Bellas Artes, es de incalculable utilidad compartir con los docentes de otras áreas la utilización de las imágenes como contribución, para la transposición de las ideas (abstracciones) a formas concretas, visiblemente significativas.

111

El aprendizaje artístico implica el desarrollo de:

- * Capacidades necesarias para crear formas expresivas.
- * Capacidades para la apreciación estética, como formas armónicas, representativas, didácticas.
- * Capacidades para comprender que el arte es un fenómeno cultural, integrado con otros recursos audiovisuales.

La pedagogía con imágenes promueve:

- * La utilización de los medios audiovisuales en forma integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * El empleo de medios audiovisuales para la educación, desde una perspectiva participativa, involucra a educadores y educandos en un proyecto común. Desde la pedagogía de la imagen se realiza la lectura, el análisis de determinados medios y la creación, en ocasiones, de sus propios materiales, con el fin de lograr la motivación, transmitir una experiencia, conocer un proceso, comunicarse, fijar conocimientos.

Los lenguajes permiten al hombre expresarse, comunicarse, perdurar a través de sus producciones intelectuales, corporales y volitivas, y además de descifrar, interpretar y recrear las manifestaciones humanas en el tiempo.

Las Artes, el Diseño, la Comunicación, el cine, la música, etcétera, originan:

- * La expresión humana, la construcción y decodificación de discursos diversos.
- * El desarrollo de competencias intelectuales, procedimentales y actitudinales, imprescindibles para una educación integral.
- * La formación de criterios estéticos que sustentan la elaboración y la hermenéutica de producciones individuales y sociales.

- * Las actitudes reflexivas para la asunción de roles transformadores de la cultura y la sociedad.

Competencias docentes que se adquieren mediante el empleo de material visual:

- a) Formación integral de los docentes para la comprensión y transmisión de la cultura.
- b) Activación autónoma de los procesos de construcción de los saberes intelectuales y el desarrollo de todas las capacidades, sociales y éticas.
- c) Actitud crítica frente a los mensajes de los medios de comunicación social, artísticos, publicitarios, pedagógicos, etc.
- d) Manejo de las habilidades intelectuales, instrumentales y creativas para favorecer la producción de mensajes y la comprensión de los mismos y también la autoevaluación.
- e) Lectura y comprensión de todo tipo de imágenes.
- f) Interpretación de signos y símbolos de los lenguajes expresivos-comunicacionales, para la producción y recreación de mensajes.
- g) Conductas y actitudes de flexibilidad y de apertura hacia todos los lenguajes.
- h) Apertura para trabajar en forma interdisciplinaria.

El desarrollo de la Educación Artística tiende a ser un campo de conocimiento cada vez más sólido, por cuanto implica un esfuerzo para investigar, seleccionar y fomentar las capacidades comprometidas en su aprendizaje. Este planteo remite a la formación pedagógica-didáctica del docente.

El concepto de Educación Artística¹³ como disciplina es producto de los avances en esta materia que se dieron desde los años 60' y en particular, a partir del Seminario de Penn State (1965) de la Universidad del estado de Pensilvania. Deriva de considerar ¿qué es el arte y qué puede aportar? Se basa en los conocimientos y los procesos intelectuales que ponen en acción el arte y por su presencia preeminente en la vida humana.

112

Una disciplina es un campo de conocimientos y de investigación. La Educación Artística, antes era concebida como el estudio de materiales y técnicas con el fin de producir arte, pero con una visión epistemológica más compleja y actualizada, comprende lo enunciado, más la Historia del Arte, la Crítica artística y la Estética.

El esquema conceptual precedente forma parte visual del marco teórico-epistemológico que fundamenta la planificación de Historia del Arte, dictada en el Instituto de Formación docente N° 28 "Olga Cossettini" de la ciudad de Rosario, Argentina. No se transcribe la planificación completa sino las partes más relevantes relacionadas con la problemática planteada en este trabajo.

Los criterios para la elaboración de los objetivos, selección de metodologías didácticas y de evaluación son los siguientes:

- Encuadre epistemológico: Integrado por los objetos formales de la Historia del Arte, las categorías de análisis de cada área de la disciplina y de cada época; estructuras conceptuales, léxico, método y vocabulario.
- Encuadre histórico o secuencial: Se refiere a las categorías de sucesividad y/o concomitancia; diacronías y sincronías, propias de los fenómenos estudiados.
- Encuadre metodológico: La disciplina Historia del Arte posee una metodología de investigación específica, la que debe guiar el aprendizaje y la enseñanza de la misma.
- Encuadre científico: Considera la construcción de los contenidos de Historia del Arte como la resultante de la investigación y la actitud crítica.
- Encuadre práctico: Se busca una articulación fundamentada entre los conocimientos teóricos, los procesos intelectuales y su proyección a la realidad.
- Encuadre interdisciplinario: Este encuadre contempla la intradisciplinariedad (conocimientos disciplinares) e interdisciplinariedad (articulación epistemológica-temática y didáctico-metodológica con otras disciplinas de la carrera).
- Encuadre evaluativo: Integrado por la autoevaluación y la hétero-evaluación. Continua e integrada con las demás áreas de la carrera.

¹³ DBAE (Discipline-Based Art Education) Movimiento conocido con ese nombre, aporta un concepto contemporáneo de educación artística. Dwaine Greer (1984). En ADAXE-Revista de Estudios y Experiencias Educativas-(1999), 14-15:167-184. ISSN 0213-4705.



Figura 1. Esquema correspondiente a una planificación de Historia de Arte elaborada.

El cuadro de doble entrada siguiente muestra la interrelación entre contenidos, procesos intelectuales, metodologías y técnicas didácticas, síntesis que todo docente tendría que plasmar en la visión general que le proporciona la planificación anual de la disciplina de enseñanza.

Cuadro de interrelaciones de: Procesos, contenidos, metodología y técnicas, evaluación (perfil de la formación docente), recursos

Contenidos Procesos	Introducción al estudio de la Historia del Arte	Los inicios del arte y su evolución en la Edad Antigua	El arte como forma de llegar a Dios	El arte de la Edad Moderna: preeminencia del hombre	La gran diversificación del arte contemporáneo	Evaluación	Recursos educativos
Discriminar	* Análisis de textos visuales * Estudio dirigido	* Investigación bibliográfica * Construcción de guía orientadora de observación de obras.	* Reconocimiento de los estilos de la Edad Media. Ubicación geográfica e histórica	* Técnica de la interrogación aplicada entre los alumnos/artistas.	* Método de proyecto * Investigación bibliográfica * Fichajes	* Evaluación de los procesos realizados * Autoevaluación mediante el análisis de la grabación del desempeño individual y grupal	* Bibliografía * Imágenes * Obras * Fichas
Integrar	* Discusión circular * Recopilación del léxico visual	* Redescubrimiento * Técnica expositiva	* Entrevistas a escritores y artistas plásticos	* Análisis comparativos de conceptos según distinta corrientes historiográficas	* Selección del tema * Elaboración de hipótesis		* Proyector * Diapositivas * Láminas * Internet * Entrevistas
Justificar	* Mapa conceptual sobre niveles de relación obras-realidad	* Foros de discusión sobre temas específicos	* Técnica exegetica sobre textos y obras plásticas	* Justificación socio-cultural de los estilos modernos estudiados	* Construcción del plan de investigación * Selección de variables e indicadores	* Portfolio con los trabajos realizados trimestralmente	* Fichas teóricas sobre la investigación en temas artísticos
Teorizar	* Informe sobre la alfabetización visual y su presencia en la educación	* Confección de fichas iconográficas de obras paradigmáticas	* Confección de esquemas integradores	* Construcción de un modelo de análisis de los estilos de este período histórico	* Elaboración de una monografía	* Ponderación de las interrelaciones con otras disciplinas	* Fichas técnicas sobre trabajos monográficos
Proyectar a la práctica	* Construcción de un itinerario dentro de una obra * Recorrer la obra identificando sus elementos constitutivos	* Establecer relaciones entre textos y obras plásticas de cada cultura	* Reconocer en las obras plásticas y/o arquitectura la mentalidad de la época * Identificación de elementos que han persistido en la actualidad	* Proyectar las líneas compositivas de por lo menos una obra de cada movimiento	* Exposición y defensa de la investigación	* Evaluación del conocimiento y utilización del vocabularios específico	* Informes * Figuras metodológicas * Líneas de tiempo * Mapas históricos * Video

Conclusiones

Las manifestaciones artísticas, su conocimiento, producción y experimentación no han alcanzado todavía el prestigio que detentan las ciencias en los contenidos curriculares, sin embargo, la función simbolizante, propia de las artes, es lo que más se aviene con la condición humana.

En el mundo actual predominan las imágenes en todos los ámbitos de aprendizaje, de comunicación y de información. El acercamiento de los alumnos a las múltiples facetas de la cultura se realiza, en mayor grado, mediante las imágenes, no obstante, la organización y el desarrollo de los contenidos curriculares, en gran proporción, se sigue haciendo en forma verbal y repetitiva.

El carácter polisémico, creativo y personal de las manifestaciones icónicas incentiva la motivación de los alumnos, de este modo se interesan por los contenidos y los temas vehiculizados me-

dian­te grá­ficos, es­que­mas, imá­ge­nes; más aún cuando ellos son ca­paces de in­ter­pre­tar y pro­ducir di­chas for­mas vi­suales.

A pesar de las razones expuestas la formación docente adolece de la utilización de las imágenes en un porcentaje adecuado, considerándolas de inferior condición científica. Así como los procesos mentales son capaces de generar, emplear y relacionar conceptos, lo mismo sucede con los perceptos.

Cuando se habla de imágenes se hace una analógica conexión con el Arte. Imágenes, figuras, íconos, son elementos que operan en numerosas áreas de conocimientos, en especial, en la educación y en la comunicación.

La “alfabetización visual” es según Dondis (1982), una forma de acercamiento a la lectura y la comprensión de las manifestaciones visuales, esto favorece la inserción actualizada, no sólo en el mundo de las artes, también en el de las ciencias. Se puede enseñar las imágenes y con las imágenes, siempre y cuando se haya incorporado el ABC propio de la “alfabetización visual”.

Este trabajo ha demostrado que esta alfabetización incrementa el desarrollo de capacidades, promueve la creatividad, la experimentación y educa la visión de tal manera que se logran competencias, entre ellas: la autonomía, las habilidades intelectuales, las conductas flexibles, el reconocimiento de símbolos, signos y la lectura y comprensión de todo tipo de imágenes y esquemas. Incorporar en forma sistemática y conjunta la lectura y comprensión del arte y por extensión, de las imágenes, es una empresa compleja pero conveniente.

La inclusión de una planificación de la disciplina Historia del Arte, pretende mostrar las posibilidades de tomar como eje del aprendizaje al sujeto contextualizado, que puede recorrer un contenido curricular a la vez que realizar los procesos básicos útiles en todas las áreas del conocimiento y además abordar en forma sistemática aspectos didácticos fundamentales como son: las metodologías y técnicas de investigación y la evaluación integral.

Bibliografía

- Agra Pardiñas, M^a Jesús. (1999). *Orientaciones Interdisciplinarias en Educación Artística*. ADAXE, Revista de Estudios y Experimentación Educativas. Universidad de Santiago de Compostela.
- Aumont, Jacques. (1992). *La imagen*. Barcelona, Paidós Ediciones.
- Bernheim, Ernst. (1937). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona, Labor.
- Chevalier, Jean. (1995). *Diccionario de Símbolos*. 5ta. Barcelona, Editorial Herder.
- Dondis, D.A. (1982). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. 4º ed., Barcelona, G. Gili S.A.
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Buenos Aires; Ediciones Paidós.
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.) (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires; del estate editorial.
- Gardner, Howard. (1987). *Arte. Mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós Básica.
- Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Aprender y Enseñar Historia del Arte*. Número 8, año III. Abril 1996. Barcelona, Graó.
- Olivares, Elena. (ed.) (2009). *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires, Emecé Editores. S. A.
- Masotta, Óscar. (2004). *Revolución en el Arte. Pop-Art, happenings y arte de los medios en la década del setenta*. Buenos Aires, Edhasa.
- May, R. (1981). *El Movimiento de la Psicología Humanista*. Roma, Conferencia de apertura del V Congreso de Psicología Humanista.
- Menegazo, Lilia F. de (1974). *Didáctica de la imagen. (Comunicación visual y medios audiovisuales)*. Colección de auto-instrucción. Editorial Latina. 4ta edición.
- Pagliarulo, Elisabetta. (2012). *Estrategias de la comunicación actual. Los lenguajes: Síntomas. Espacios. Búsquedas*, Editorial Académica Española. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG. pág 55.

Panofsky, Erwin (1992) Estudio de la Iconología. Madrid.

Read, Herbert. (1967). *Orígenes de la forma en el arte*. Editorial Proyección.

Rodríguez, J. L. *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, G.Gili, Barcelona, 1976.

Vásquez Rocca, Adolfo. “*El Giro Estético de la Epistemología; La ficción como conocimiento, subjetividad y texto*”. En: Revista AISTHESIS; Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Puc, N° 40. 2006.

http://www.puc.cl/estetica/html/revista/pdf/Adolfo_Vssquez.pdf

*Vitta, Maurizio. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona, Editorial Paidós.

Fuente: Pagliarulo, Elisabetta. (1995) *Planificación de Historia del Arte*. Profesorado de Castellano, Literatura y Latín. Instituto Nacional de Enseñanza Superior N° 28 “Olga Cossettini”. Rosario. Argentina.

La comunicación escrita en los medios digitales y las redes sociales

El uso del arte como vehículo de aprendizaje de las Nuevas Tecnologías. Blog amautapuyo

Melania Arias Sánchez¹

119

Palabras claves: Educación para el Desarrollo, Nuevas Tecnologías, Educación Artística, Blog, Creatividad, Participación.

Resumen

La justificación de esta ponencia se basa en el resultado de una experiencia educativa no formal en Ecuador, donde se enseñó a los alumnos de 5º de Bachillerato de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe AMAUTA ÑANPI, en Puyo, a utilizar el Blog, herramienta de la Web 2.0, por medio de sus creaciones artísticas.

Este trabajo de investigación hace una reflexión sobre la necesidad de una educación que capacite de manera integral, y muestra cómo cruzando dos de las metas marcadas por la OEI para el 2021, ampliar el número de horas lectivas en Educación Artística² y potenciar el uso de las Nuevas Tecnologías en la educación³, se puede atender la mejora educativa en países donde hay una fuerte brecha digital.

El eje experimental que se evalúa en el artículo lo constituye la creación del Blog “Amautapuyo” <<http://amautapuyo.blogspot.com.es/>>, que alberga la experiencia educativa mediante las entradas escritas por los propios alumnos.

¹ Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid. arias.melania@gmail.com

² META ESPECÍFICA 12. Indicador 16. Frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje. - Nivel de logro: En 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma habitual en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

³ META ESPECÍFICA 12. Indicador 17. Tiempo semanal dedicado a la educación artística y a la educación física en las escuelas. - Nivel de logro: Hay establecidas al menos tres horas dedicadas a la educación artística y a la educación física en la educación primaria, y dos horas en la educación secundaria básica.

1. Introducción

La brecha digital⁴ es un nuevo condicionante para que la educación alcance niveles igualitarios en todos los países. A lo largo de los últimos años, la calidad de la enseñanza educativa en los países iberoamericanos ha mejorado, al igual que la formación y capacitación del docente. Sin embargo, aún hay que avanzar mucho en el reto del siglo XXI: una educación en constante cambio gracias a las Nuevas Tecnologías.

Para lograr alcanzar objetivos como universalizar la educación en América Latina⁵ u ofrecer igualdad de oportunidades educativas, especialmente para las mujeres o las poblaciones indígenas, son necesarios talleres en los que se aproveche el uso de la Nuevas Tecnologías en las tareas de enseñanza y aprendizaje.

El país donde se centra esta experiencia es Ecuador⁶, en la Provincia de Pastaza, donde el 11% de habitantes tiene entre 15 y 19 años y 9% tiene entre 20 y 24 años⁷ y el nivel de analfabetismo en 2010 se sitúa en un 6,9% y el analfabetismo digital en un 30,9%⁸.

Concretamente, el Taller Blog amautapuyo se imparte en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe AMAUTA ÑANPI⁹, una escuela ubicada dentro de la región amazónica de Ecuador y que reúne un alto porcentaje de alumnos indígenas y mestizos, con escaso material tecnológico y sin apenas conexión a Internet.



120

Fotografía 1. Vista de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe AMAUTA ÑANPI. (Fuente: Melania Arias).

La muestra a la que imparte el Taller es un único grupo de 16 alumnos con básicos conocimientos sobre el uso de Internet y el ordenador. Se emplea una metodología de trabajo en la que se enseña a configurar y a mantener una herramienta de la Web 2.0, un Blog, por medio de la expresión artística.

El objetivo es mostrarles el uso de Internet desde un plano educativo, más allá del personal y la interacción con las Redes Sociales. Para ello, se elige una herramienta 2.0 fácil de aprender a usar y que desarrolle habilidades tanto a nivel individual como grupal.

⁴ Nota. La ONU, durante las sesiones del *Foro de Gobernanza de Internet* en 2009, advirtió que la brecha digital divide a aquellos países con acceso a Internet de los que no pueden acceder a la red. <http://www.intgovforum.org/cms/2009/Background/Spanish-IGF-Background-Paper.pdf>

⁵ Nota. Reflexión sobre la necesidad de una educación que capacite de manera integral por medio de los indicadores establecidos por las Metas Educativas para 2021 - OEI.

⁶ Nota. El número de habitantes en Ecuador es de 14.483.499, según datos del censo realizado por el INEC en 2010. <http://www.inec.gob.ec>

⁷ Nota. El número de habitantes en la provincia de Pastaza es de 83.933 habitantes, siendo el promedio de edad de 25 años. <http://www.inec.gob.ec>

⁸ *Íbid.*

⁹ Nota. Es una de las escuelas indígenas que se encuentra en Puyo, la ciudad más cercana a la región amazónica de Ecuador y conocida como "la puerta del Amazonas". Desde hace 20 años imparte un modelo educativo Intercultural Bilingüe para dar formación a los niños y jóvenes de todas las nacionalidades indígenas. Cuenta con aproximadamente 33 docentes y personal administrativo y 450 alumnos, la mayoría de nacionalidad Kickwa.

2. Hipótesis

El planteamiento de la hipótesis de esta investigación viene motivado por la búsqueda de fórmulas que enseñen a usar las Nuevas Tecnologías, desde la educación y el juego. Por ello, se contempla la Educación Artística como campo de acción y surge la siguiente hipótesis:

La Educación Artística sirve como vehículo de experimentación creativa y de aprendizaje para usar las Nuevas Tecnologías.

3. Taller blog amautapuyo: origen y justificación

El Blog amautapuyo <<http://amautapuyo.blogspot.com.es/>> es una bitácora creada durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2011 por 16 alumnos de 5º de Bachillerato de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe AMAUTA ÑANPI.

A través de un Blog los alumnos se introducen en la Web 2.0 y aprenden a crear el propio Blog de la escuela, a manejar otras herramientas de la Web 2.0 y a generar su contenido por medio de la expresión plástica.

El Taller Blog amautapuyo forma parte del trabajo de campo de investigación de la tesis doctoral “Educación Artística y Nuevas tecnologías vinculadas a una Educación para el Desarrollo en países de América Latina. Proyecto Ilustratis 2.0”.

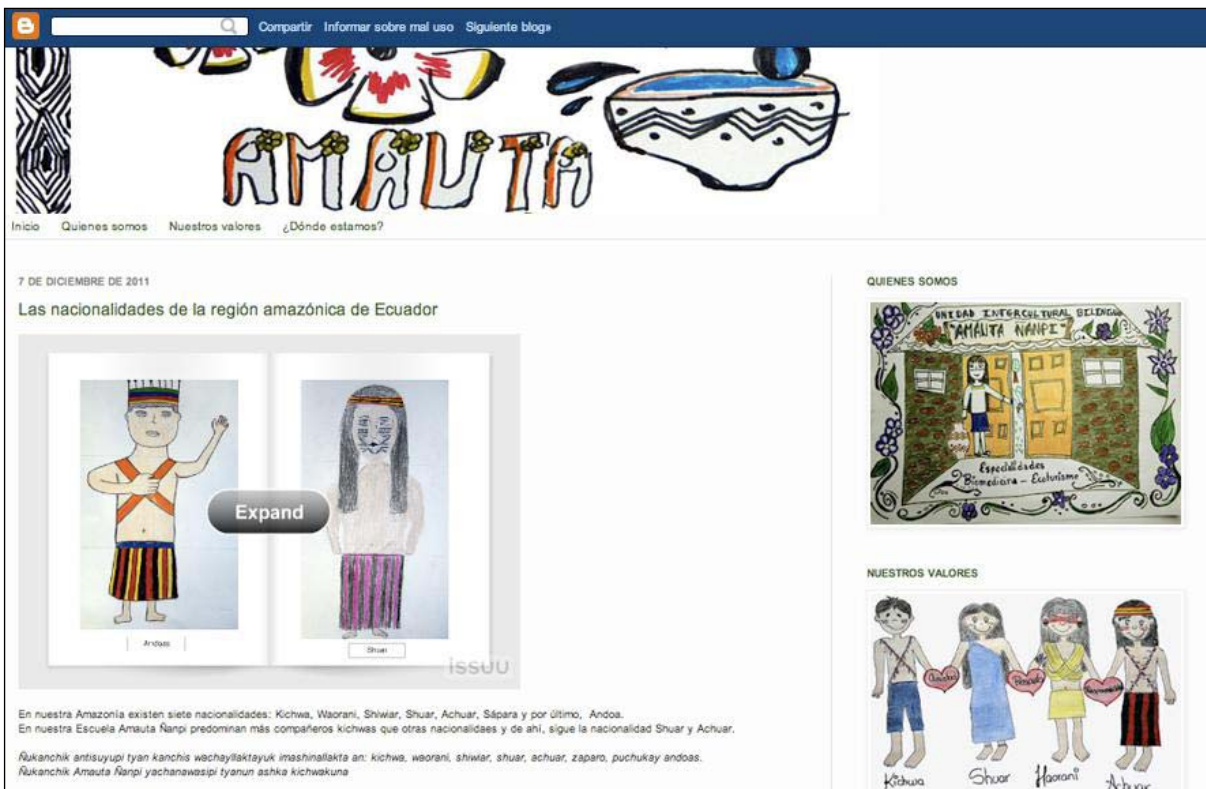


Figura 1. Captura de imagen del Blog amautapuyo donde se observa la cabecera, la última entrada escrita por la muestra y elementos laterales que dan acceso a las páginas del blog. (Fuente: <http://amautapuyo.blogspot.com.es/>).

4. Método didáctico

El método de investigación que se emplea se enmarca en una **investigación experimental**¹⁰, donde se analiza por medio de un taller práctico la aplicación del arte para enseñar a usar las Nuevas Tecnologías y, de esta forma, mejorar la calidad educativa de la realidad social que sufre la brecha digital¹¹. Se estudia así la efectividad de la Educación Artística para aprender a utilizar las Nuevas Tecnologías.

El esquema metodológico de la investigación viene determinado por una versatilidad y flexibilidad metodológica, que permite tener una visión más global de la recogida de apuntes y un análisis de los datos cualitativos y cuantitativos no absolutistas. Por ello, se utiliza:

- El **método cuantitativo**¹² para una recogida y análisis estadístico de datos.
- El **método cualitativo**¹³ para establecer el proceso y fases de la investigación y para poder realizar un análisis de los acontecimientos que se producen en la realidad sobre la que se investiga, interpretar los sucesos y transcribir una detallada descripción de la experiencia y de lo acontecido.

De esta forma, y siguiendo las diferencias esenciales que señala Stake (1995) entre la investigación cualitativa y cuantitativa, se cruzan cualidades de una y otra metodología para poder ofrecer un objetivo y conciso análisis de los datos recogidos y una clara respuesta a la hipótesis planteada al principio de esta investigación:

Metodología cualitativa		Metodología cuantitativa
Comprensión de la realidad	→	Búsqueda en las causas
Indagación de los hechos	→	Se persigue el control y la explicación
Se interpreta los acontecimientos	→	Se interpreta los datos recogidos estadísticamente
Se construye el conocimiento	→	Se descubre

Figura 2.

122

4.1 Estrategia metodológica

Para llevar a cabo la investigación y estudiar los resultados, se sigue el proceso de la investigación cualitativa que RODRÍGUEZ GÓMEZ, GIL FLORES y GARCÍA JIMÉNEZ (1999)¹⁵ detallan. Este trabajo de investigación se ordena en tres grandes etapas que se van desarrollando una tras otras:

- 1ª Etapa: reflexiva.
Se producen cuatro fases: 1) antecedentes, 2) logísticas, 3) financiación y 4) planificación.
- 2ª Etapa: trabajo de campo.

¹⁰ "La experimentación consiste en la modificación deliberada, de manera controlada, de las condiciones que determinan un hecho, y en observar e interpretar los cambios que ocurren en él. (...) La metodología experimental constituye un proceso experimental en la tarea de descubrir conexiones causales entre hechos observables y variables, con la finalidad de elaborar el conocimiento científico; es decir, describir, explicar, predecir e intervenir controlando los mismos". HERRERA CLAVERO, FRANCISCO y RAMÍREZ SALGUERO, M^a INMACULADA. *Método científico*. (p. 7). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada.

¹¹ "Hay varias definiciones del concepto de brecha digital, a menudo con un énfasis sobre infraestructuras, pero esto sólo se refiere a uno de los aspectos. (...) Desde la perspectiva de su efecto sobre las personas, podemos caracterizar brecha digital como las diferencias en el aprovechamiento de las oportunidades y beneficios de las TIC para la ciudadanía, debido principalmente a: la falta de acceso a las tecnologías, insuficiente capacidad para usarlas, déficit de contenidos/servicios relevantes". Escuela Virtual PNUD, *Acceso y aplicaciones de las TIC al Desarrollo y la Cooperación. Módulo 1B. Brecha Digital y TIC para el Desarrollo*. (p.5). www.esuelapnud.org

¹² Análisis de resultados tras la medición numérica de datos recogidos por medio de encuestas, tests, cuestionarios, etcétera...

¹³ "Desde la perspectiva cualitativa (...) las observaciones y mediciones que se realizan se consideran válidas mientras constituyan representaciones auténticas de la realidad. Los resultados no pueden constituir conclusiones generalizadas, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos". MARQUÈS GRAELLS, PERE (2008). *Metodologías de investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación, UAB.

¹⁴ RODRIGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, JAVIER y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. ISBN: 84-87767-56-7. (p. 34).

¹⁵ *Ibid.* p. 60 - 77.

Sólo se cuenta con tres meses (octubre, noviembre y diciembre de 2011) para permanecer en el contexto físico de la U.E.I.B AMAUTA ÑANPI y ejecutar el Taller. La falta de tiempo condiciona y limita procesos dentro de la naturaleza de la tarea del trabajo de campo, como es el proceso del vagabundeo¹⁶.

A continuación, por medio de la Herramienta del Diagrama de Gantt¹⁷, se muestra, de manera visual y temporalizada, la realización del trabajo de campo de la investigación y se desglosa la información del Taller Blog amautapuyo:

- 3ª Etapa: analítica.

Taller 2. AMAUTA ÑANPI	Introducción. Cuestionario entrada	■							
	Qué es un blog. Ejemplos		■						
	Cómo crear un blog			■					
	Generar contenidos en blog escuela			■	■	■			■
	Herramientas FLICKR e ISSUU					■			■
	Entrevistas					■			
	Cuestionario salida								■
	vacaciones de la escuela			■				■	
		smn 42	smn 43	smn 44	smn 45	smn 46	smn 47	smn 48	smn 49
	oct.	oct.	nov.	nov.	nov.	nov.	dic.	dic.	
	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	2011	

Figura 3. Planificación del trabajo de campo. (Fuente: Melania Arias).

El desarrollo de análisis de datos comienza en el mismo momento en el que se accede al campo. El proceso de análisis de los datos recogidos (las notas de campo que se toman cada día, las fotografías, los vídeos, las entrevistas o los cuestionarios) se inicia desde el momento que se accede al trabajo de campo para obtener suficientes y adecuados datos.

4.2 Metodología de trabajo en el Taller Blog “amautapuyo”

La sistemática de trabajo de la investigación cuenta con unas premisas a tener en cuenta ante cualquier tipo de proyecto similar al de ésta investigación, como el continuo proceso de tomas de decisiones ante variables no previstas. Por ello, para realizar la metodología de trabajo, se tiene presente:

- La capacidad de adaptación.
- La versatilidad.
- Disciplina en la recogida y catalogación de datos.

La metodología de trabajo durante las sesiones persigue:

- Aprendizaje mediante la realización individual y en grupo de cada actividad.
- Alcanzar una actitud de curiosidad, creatividad y de respeto por las tareas que aportan otros compañeros.
- Hacer un uso correcto de los servicios de comunicación que proporciona Internet mediante la publicación de un Blog.

¹⁶ “El vagabundeo es una de las estrategias que el investigador utiliza en las primeras fases de su estudio como parte de sus contactos iniciales de entrada en el campo. Es un proceso para iniciar los contactos informales en el campo de cara a obtener una representación vivida de la población que va a ser objeto de estudio. (...) El investigador desarrolla una estrategia que le permite un progresivo reconocimiento del marco físico de la institución o comunidad y un acercamiento a las personas que lo comparten. Gracias a ella, el investigador obtiene sus primeros datos in situ de la realidad educativa que pretende estudiar”. RODRIGUEZ GÓMEZ, GREGORIO, GIL FLORES, JAVIER y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. ISBN: 84-87767-56-7. (p. 110).

¹⁷ Herramienta creada por Henry L. Gantt en 1917 que permite planificar todas las tareas de un proyecto de una manera simple, a través de una hoja de cálculo que muestra el tiempo estimado de cada tarea en barras horizontales.



Fotografía 2. Varios momentos durante las sesiones del Taller. Los alumnos trabajan en los contenidos del Blog mediante actividades artísticas y el uso de los computadores e Internet. (Fuente: Melania Arias).

4.3 Técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos, las técnicas e instrumentos que se utilizan son estrategias que se establecen para elaborar y ordenar objetos, fenómenos, conductas, hechos, etcétera... y de esta forma, responder a las cuestiones sobre la manera en la que van a quedar registrados los datos o sobre la información que se quiere recoger.

Según la *Metodología de la investigación cualitativa* (1999)¹⁸, las técnicas e instrumentos que se emplean son los siguientes:

- Cuestionarios.
- Fichas.
- Entrevistas.
- Grabaciones de vídeo.
- Fotografías.
- Notas de campo.
- Diario.
- Observación.

¹⁸ RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO; GIL FLORES, JAVIER, y GARCÍA JIMÉNEZ, EDUARDO (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. ISBN: 84-87767-56-7. (p. 145 y 146).

4.4 El análisis de datos

Para poder obtener resultados y llegar a unas conclusiones que aborden el objeto de estudio, se reflexiona sobre la manera de estudiar el conjunto de informaciones, actividades y contextos para extraer lo más relevante. Se cruzan los resultados de un tipo de análisis con los de otros para poder construir unos resultados y conclusiones fiables y comprender e interpretar los procesos del estudio, los escenarios, decisiones y realización de la investigación.

5. Resultados

El análisis de datos no evalúa las obras artísticas en sí creadas por la muestra, sino la vinculación que tienen con la creación del ejercicio relacionado con las Nuevas tecnologías, para que de este modo se pueda medir la eficacia de disciplinas artísticas en el grado de enseñanza de herramientas digitales.

Del análisis del **primer cuestionario** que se hace a los 16 alumnos de 5º de Bachillerato de la U.E.I.B AMAUTA ÑANPI, como primera toma de contacto con la muestra, la información más significativa que se extrae es la siguiente:

- El 56,25% son chicas y el 43,75% son chicos. La franja de edad es de los 15 a 23 años, siendo la media de 17,7 años. Y forman una muestra de diferentes nacionalidades indígenas de la región amazónica de Ecuador: 56,25% mestizos, 31,25% Kichwa y 6,25% Shuar y Kichwa /Shuar.
- Al 6,25% lo que más les gusta estudiar es inglés, anatomía y deporte / baile. Al 18,75% Medicina Natural y Física / Química. Al 25% el Arte y Ecoturismo y al 37,5% Computación.
- Al 87,5% si les gusta el Arte.
- El 93,75% si ha usado alguna vez la computadora para chatear con amigos y jugar (31,25%), para escribir (75%), ver vídeos y fotos (87,5%).
- El 81,25% sabe lo que es Internet y el 50% lo que es un blog.
- El 93,75% encuentra interesante comunicarse con otros chicos/as de otras escuelas.
- Al 43,75% le gustaría enseñar aspectos sobre la Diversidad Cultural, al 31,25% conocimientos en general sobre lo que están aprendiendo, al 12,5% Medicina Natural y al 6,25% enseñar dibujos y otros conocimientos.
- El 43,75% considera importante saber computación para aprender a escribir, para mejorar sus estudios y el 18,75% para comunicarse, hacer programas informáticos o estar actualizados.

125

El **análisis del blog amautapuyo** se realiza de manera global, teniendo presente todos los elementos con que cuenta el blog, qué le enriquece, sus temas, etcétera... y los niveles hábito, desarrollo, destreza y creatividad para poder llegar a conclusiones objetivas.

- El blog tiene una estructura básica y cuenta con 17 elementos: una cabecera, tres páginas, once entradas y dos *widgets*: ISSUU y FLICKR.
- De los 17 elementos que componen el blog, el 76,5% contiene texto, el 47% dibujos, el 35,2% utiliza ISSUU y el 17,6% Flickr.
- Realizan 15 dibujos para configurar el esqueleto organizativo del blog. Los dibujos muestran los siguientes niveles en cuanto a:
 - El 25% incluye una cabecera, el 41% botones superiores, el 8,3% un espacio representando las entradas, el 91,6% botones a la derecha y el 75% a la izquierda y el 3% botones en la parte inferior.
 - El 73% de los dibujos tienen un nivel positivo con la temática.
 - El 46,6% tiene un nivel negativo de desarrollo.
 - El 53,3% tiene un nivel medio de destreza.
 - Y el 46,6% negativo de creatividad.
- Para la cabecera del blog realizan 12 dibujos que representen la U.E.I.B AMAUTA ÑANPI. Los dibujos muestra los siguientes niveles:

- El 50% incluye en el dibujo el nombre o similar de la Escuela, el 58,3% elementos de artesanía, de la naturaleza o símbolos y el 8,3% otros dibujos.
- El 41,6% tienen un nivel positivo de hábito con la temática.
- El 66,6% tiene un desarrollo positivo.
- El 50% tienen una destreza media y un nivel positivo de creatividad.
- Se elaboran tres páginas sobre: qué es la Escuela, los valores que imparte y dónde se ubica. En el análisis de los tres dibujos es del 100% identificativo con el recurso que están creando los alumnos. Y los valores de hábito, desarrollo, destreza y creatividad son niveles positivos.
- Entrada_1. Se elige como dibujo de bienvenida uno que quedó como segunda opción más votada para la cabecera. La entrada se complementa con texto en lengua Shuar, Kichwa y española.
- Entrada_2. Los dibujos que realizan los alumnos como contenido están complementados perfectamente con la temática que desarrollan. Los niveles que alcanzan los dos dibujos en las cuatro categorías son del 100% positivos.
- Entrada_3, 4 y 10. Se utilizan fotografías. Se analizan las tres entradas de manera conjunta y se observa que los niveles de hábito, desarrollo y creatividad tienen el 100% de nivel positivo y, en cuanto a destreza, el 66,6% tiene un nivel positivo y el 33,3% un nivel medio.
- Entrada_5. Es ejemplo para el uso de ISSUU. Se utilizan unos trípticos que ya habían dibujado los alumnos para mostrar cómo se pueden insertar en la herramienta ISSUU y enlazarlo a una entrada al blog.
- Entrada_6. Se trabaja Medicina Natural y los dibujos representan algunas de las plantas medicinales que tiene la Escuela en “Áreas Verdes” (espacio reservado para la plantación y el cultivo de plantas autóctonas). Se utiliza ISSUU para ordenar los trabajos a modo de libro de consulta. Los dibujos muestra los siguientes niveles:
 - El 31,25% de los dibujos incluye el título de Medicina Natural y son para la portada del libro que los alumnos crean con ISSUU, el 37,5% dibuja hojas medicinales, el 18,75% dibuja flores ornamentales y el 12,5% dibuja plantas u otros elementos como un caracol.
 - El 62,5% de los dibujos tienen un nivel positivo con la temática y en el desarrollo.
 - El 56,25% tiene un nivel medio de destreza.
 - Y el 50% tiene un nivel medio de creatividad.
- Entrada_7. Se trabaja la artesanía indígena. Se comparte los diseños de las líneas que se utilizan en la decoración de mokawas¹⁹ y sus colores. Se crea un cuaderno online que sirve de consulta mediante ISSUU para poder mostrarlo en la entrada del blog. Los dibujos muestra los siguientes niveles:
 - El 12,5% representa la portada del cuaderno de artesanía y el 87,5% representa diferentes diseños de mokawas.
 - El 62,5% tienen un nivel positivo con la temática, de desarrollo, de destreza y de creatividad.
- Entrada_8. Se trabaja la actividad del Volcán Tungurahua y la asignatura de Ciencias. Se realizan seis dibujos. Los dibujos muestra los siguientes:
 - El 100% de los dibujos contiene como figura principal el Volcán.
 - El 66,6% tienen un nivel positivo con la temática, de desarrollo, de destreza y creatividad.
- Entrada_9. Se trabaja en la redacción de las leyendas Kichwa y en representarlas visualmente a través de un dibujo. Se hacen un libro online de leyendas Kichwa con ISSUU, para organizar sus textos y dibujos a modo de cuento y compartir el trabajo en una nueva entrada. Los dibujos muestra los siguientes niveles:

¹⁹ Nota: Cuentos tradicionales indígenas hechos artesanalmente por las mujeres indígenas. Para elaborarlos utilizan barro y tres pigmentos naturales, blanco, negro y rojo. Para decorarlos pintan líneas que representan motivos de la naturaleza o animales de la selva.

- El 100% de los dibujos representa visualmente un momento del texto de leyendas Kichwa que los alumnos han escrito.
- Hábito. El 100% tienen un nivel positivo con la temática.
- El 50% tiene un nivel positivo y medio de desarrollo, destreza y creatividad.
- Entrada_11. Última entrada del Taller. Los once dibujos representan cada una de las nacionalidades de la región amazónica de Ecuador. Se configura un libro online con la herramienta ISSUU. Los dibujos muestran los siguientes niveles:
 - El 100% de los dibujos representa cada una de las nacionalidades de la región amazónica.
 - Hábito. El 100% tienen un nivel positivo con la temática.
 - Desarrollo. El 81,8% tienen un nivel positivo de desarrollo, destreza y creatividad.

El **último cuestionario** se hace en base a la respuesta de 15 alumnos para valorar la experiencia del Taller:

- Para el 26,6% de la muestra fue una experiencia positiva aprender a hacer algo que no sabían, al 33,3% les ayuda / facilita compartir información y 40% les parece importante para aprender a usar bien Internet.
- Al 33,3% les gustó crear y configurar el Blog, al 13,3% les gustó crear las páginas, al 26,6% hacer el contenido de las entradas, al 40% aprender a usar las dos herramientas online de ISSUU y Flickr y al 46,6% enlazar los documentos de ISSUU y las fotografías de Flickr al Blog.
- Al 53,3% lo que más les gustó fue dibujar las secciones del Blog, al 20% los textos de las entradas, al 40% ilustrar las entradas para complementar el texto, al 60% dibujar los cuadernos para subirlos a ISSUU y luego publicarlos en el Blog y, al 46,6% hacer las fotografías para Flickr y poder publicarlas.
- El 93,3% de los alumnos si sabe que existen herramientas en Internet para el uso educativo frente al 6,6%.
- El 100% considera importante que les enseñen a utilizar bien Internet en la escuela y les gustaría que otras asignaturas utilizaran el Blog para enseñarles la materia.
- Al 66,6% le resultó interesante aprender a usar el Blog junto a sus compañeros y en grupo frente al 33,3% que hubiera preferido a hacer mejor su propio blog de manera individual.
- El 100% considera importante la disciplina de la Educación Artística.
- Al 73,3% si les gustaría aprender otras asignaturas por medio de la Educación Artística.
- Al 66,6% de los alumnos les ha resultado fácil aprender a utilizar un blog a través del arte frente al 33,3% que no.
- El 100% de la muestra si considera un buen vehículo de aprendizaje la Educación Artística.
- El 93,3% opina que a través del arte se aprende a utilizar mejor las Nuevas Tecnologías frente al 6,6% que opina que es peor.
- Al 100% les gustaría que algún profesor de la Escuela les siguiera motivando para escribir en el Blog amautapuyo.
- El 93,3% responde de manera afirmativa a seguir escribiendo en el Blog y solo un 6,6% responde que no.
- El 80% si quiere hacer su propio blog frente al 20% que no van a crear el suyo propio.

127

De la **entrevista final** que se realiza a la totalidad de la muestra al término del Taller, se desprenden los siguientes datos:

- La media de años que los alumnos de la muestra han permanecido en la U.E.I.B AMAUTA ÑANPI es de 3,4 años.
- Un 56,2% estudiaba en otro colegio en Puyo. El 25% estudiaba en otra provincia, en colegios de comunidades indígenas y un alumno en un colegio de la capital del País, en Quito.
- El 56,25% de los alumnos viven desde siempre o desde hace mucho tiempo en Puyo. El 37,5% vivía en otras poblaciones cercanas a Puyo.

- El 75% de los alumnos provienen de familias costeñas, de la sierra, de nacionalidad Kichwa y Shuar. El 18,75% de familias que viven en el interior de la selva, en una comunidad indígena.
- La media del número de hermanos que tiene la muestra es de 6,6 hermanos y hermanas.
- El 93,7% piensa que si es importante el Arte en la Educación. Al 6,25% al no gustarle mucho esta disciplina, no tiene muy buena opinión.
- El 87,5% opina que las Nuevas Tecnologías son importantes. El 12,5% opinan que no.
- El 56,25% encuentra importante que se capacite digitalmente a los estudiantes en el colegio. El 6,25% opina que no es importante.
- El 93,7% tienen una positiva opinión sobre el Taller y el 6,25% opina que es más o menos interesante.
- El 87,5% piensa que fue fácil aprender a utilizar un blog por medio de la Educación Artística.
- El 31,25% opina que no hubiera preferido aprender a utilizar la herramienta del blog por medio de otra disciplina educativa. Al 25% no le hubiera importado aprenderlo con otra materia.
- Al 37,5% les resultó difícil el Taller y al 25% fácil.
- El 31,25% de los alumnos harían su propio blog sobre temas relacionados con la naturaleza, temas personales o de su propia como su comunidad indígena. El 12,5% sobre las lenguas de sus ancestros y el 6,25% sobre la Medicina Natural, un negocio o sobre el arte como la danza, los dibujos o la fotografía.

6. Conclusiones

Para llevar a cabo una adecuada síntesis del estudio que permita exponer conclusiones significativas, estables y objetivas en relación con el objeto de estudio, se tienen en cuenta todos los datos obtenidos mediante los métodos de análisis. La evaluación del desarrollo de ésta investigación y el análisis de sus resultados permite concluir en líneas generales que:

128

Sobre la muestra, destacar las siguientes tres conclusiones:

- La mayoría son chicas y es el grupo que menor edad tiene, por lo tanto avanzan en el desarrollo de su educación de manera progresiva y sin repetir. Todas ellas son mestizas (las mujeres indígenas difícilmente acceden a la educación y más si se tienen que desplazar fuera de su comunidad indígena).
- Los alumnos indígenas que se desplazan fuera de su comunidad en el interior de la selva a la ciudad quieren regresar a su hogar para compartir sus conocimientos y buscar el desarrollo de su comunidad.
- A un alto porcentaje de la muestra le gusta estudiar Arte (25%) y computación (37,5%), con lo que se puede argumentar que se trata de una muestra altamente activa y receptiva a este tipo de talleres formativos en alfabetización digital mediante la disciplina artística.

Sobre la Educación Artística y las Nuevas Tecnologías, las tres conclusiones más relevantes son:

- Conceptualizar esquemáticamente el diseño de un blog por medio de dibujos, les ayuda a entender cómo se configura un blog, a reflexionar sobre la manera en la que se quiere desarrollarlo y a tener una visión organizativa antes de crearlo mediante la propia herramienta online.
- El Arte es un vehículo positivo y divertido para aprender a usar herramientas online como es el blog. Es más fácil y divertido si comparten sus obras y las relacionan con las asignaturas de la Escuela, a través de trabajos artísticos. Y menos tedioso que la escritura para confeccionar y alimentar un blog.
- La educación artística les enseña a consolidar sus conocimientos, asentarlos y representarlos por ellos mismos.

Las tres conclusiones más destacadas a las que se llega sobre el aprendizaje del uso del Blog mediante la expresión artística, son las siguientes:

- Establecer una organización visual sobre cómo poder crear un blog y dotarlo de contenido por medio de la expresión artística y el juego, ayuda a los alumnos en su aprendizaje.
- Son capaces de plasmar los conocimientos adquiridos en la Escuela en sus dibujos y expresar perfectamente la temática que quieren compartir en las entradas a través de sus obras, logrando un contenido de calidad, interesante y útil para el resto de lectores.
- La expresión plástica de la fotografía para crear contenido en el blog mediante Flickr o los cuadernos de trabajo mediante ISSUU les sirve de inspiración para crear sus propios blogs.

Puede consultar más información y recursos audiovisuales del artículo en:

<http://eanted.blogspot.com.es/>



Bibliografía

- Acevedo Ruiz, Manuel (2006). *Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Asignatura pendiente de cooperación*. (pp.17-35) Madrid. Coordinadora de ONG para el Desarrollo.
- Arias Sánchez, Melania (2011). *El uso del blog en un taller educativo no formal en Bolivia. Blog Ojo de Reportero*. II Congreso Internacional de Imagen, Cultura y Tecnología. Universidad Carlos III, octubre 2010. <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/14044>
- Bamford, Anne (2009). *El factor ¡wuau!, El papel de las artes en la educación un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona, Octaedro (2009).
- Barnach – Calbó, Ernesto (2011). *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 – Educación Bilingüe Intercultural. OEI. Marzo 2010.
- Belmonte Paccini, Cristina (2011). *Educación plástica y visual. Plástica I*. Proyecto Aula 360°. Zaragoza. Grupo Editorial Luis Vives. ISBN: 978-84-263-7816-3.
- Cabero Almenara, Julio (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3 – Nº 1. Abril 2006. ISSN 1698-580X.
- Castells, Manuel (1998). *Capítulo 2: El ascenso del Cuarto Mundo: capitalismo informacional, pobreza e inclusión social. En Fin de milenio: La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3, pp.95 – 198). México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Castells, Manuel (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona. Editorial Areté.
- CEPAL (2010). Monitoreo del Plan eLAC2010: *Avances y desafíos de la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Chisaguano, Silverio (2006). *La población indígena del Ecuador. Análisis de estadísticas socio – demográficas*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. Quito, Ecuador.
- Claro, Magdalena; Espejo, Andrés; Jara, Ignacio; Trucco, Daniela (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. CEPAL. Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- COPENPE y AECID - Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador y Agencia

- Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2011). *Interculturalidad. Módulo 3. Serie: Diálogo de Saberes*. Quito, Ecuador. ISBN: 978-9942-07-007-4
- COPENPE y AECID (2011). *Sumak Kawsay. Módulo 4. Serie: Diálogo de Saberes*. Quito, Ecuador. ISBN: 978-9942-07-008-1
- De Moura Castro, Claudio (2001). *La educación en la era de la informática. Qué da resultado y qué no*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Del Álamo, Oscar (2004). *Esperanza tecnológica: Internet para los pueblos indígenas de América Latina*. Revista Futuros. No 6 Vol. II
- DINEIB - Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (2010). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación del Ecuador. Colección Runakay.
- DINEIB y CONAIE (2007). *Aprendamos de las nacionalidades y pueblos del Ecuador. Las nacionalidades indígenas y el poblamiento de la Amazonía Ecuatoriana. N° 2*. ISBN: 978-92-806-4179-0.
- Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe y de Nacionalidades de la Amazonía (2011). *Innovaciones educativas. Apliquemos el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en los CECIBs de la Amazonía*. 1 Serie Sabiduría Amazónica. UNICEF. Ecuador. 2011. ISBN: 978-92-806-4203-2.
- Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe y de Nacionalidades de la Amazonía (2007). *Unidades de Aprendizaje*. 3 Serie Sabiduría Amazónica. UNICEF. Ecuador. Agosto 2007. ISBN: 978-92-806-4215-5.
- Gurumuthy, Anita (2006). *Brechas digitales, género y desarrollo*. Revista América Latina en movimiento. No 411.
- Jiménez, Lucina; Aguirre, Imanol; G. Pimentel, Lucia (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEL. ISBN 978-84-7666-231-1.
- Krainer, Anita (2010). *La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual*. Capítulo IV *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Programa "Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina, PROINDIGENA". GTZ, Frankfurt.
- Lantieri, Linda (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Editorial Aguilar. ISBN: 9788403099982.
- López, Néstor (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. (Néstor López; Vanesa D'Alessandre; Silvina Corbetta; coordinado por Néstor López).- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco, 2011. ISBN: 978-987-1836-76-5
- Marina, José Antonio (2006). *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama. ISBN: 84-339-6652-9.
- Mato, Daniel (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Normas, Políticas y Prácticas (Daniel Mato – coordinador). Caracas, IESALC-UNESCO, 2012. ISBN: 978-980-7175-14-2.
- Merodio de la Colina, M^a Isabel (2002), *El bachillerato artístico experimental (artes plásticas) en la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos n° 1 de Madrid*. Tesis doctoral. Director: Ricardo Marín Viadel.
- OECD (2006). *21st Century Learning Environments*. Department for Education and skills. OECD Publishing. ISBN: 978-926-400-650-8.
- PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2001). *Las Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo Humano*. Informe sobre Desarrollo Humano Ecuador 2001. Ediciones Mundi –Prensa. Quito. ISBN: 9978-41-936-5.
- PNUD (2009). *Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano*. Informe sobre Desarrollo Humano para Mecosur. Editorial Libros del Zorzal, Argentina. ISBN: 978-987-599-155-4.
- PNUD (2010). *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Editorama, S.A, Costa Rica.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier, y García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. ISBN: 84-87767-56-7.
- Sunkel, Guillermo; Trucco, Daniela; Sebastián, Möller (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías*

de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios. Chile. ISBN: 978-92-1-323470-9.

Tedesco, Juan Carlos (2010). *La educación en el horizonte 2020. Educación y justicia: el sentido de la educación*. Fundación Santillana.

Torres eça, Teresa; Agra, María Jesús; Trigo, Cristina; Pimentel, Lucia (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Editado por APECV, 2010. Porto, Portugal. ISBN: 978-989-96384-0-2.

UNICEF (2008). *Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico – culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, diciembre 2008. ISBN: 978-92-806-4359-7.

UNICEF y EIBAMAZ (2006). *Alcances regionales de la formación y capacitación docente para la Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, 2006.

UNICEF y EIBAMAZ (2008). *Valores de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia. ISBN: 987-603-452320-3.

UNICEF y EIBAMAZ (2009). *Enfoque pedagógico del aula unidocente en las nacionalidades amazónicas del Ecuador. Lengua, cultura y educación 2*. Maxigrafía. ISBN: 987-9978-353-31-8.

WEBGRAFÍA

ARTEDUCARTE, Experiencia en Arte, Educación y Cultura (Ecuador). <http://www.arteducarte.com>

Bibliotecas y Documentación AECI, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. <http://www.aecid.es/es/servicios/>

Biblioteca online FLACSO – Ecuador. <http://www.flacso.org.ec/biblio/opac/>

Biblioteca online PNUD, Escuela Virtual para América Latina y el Caribe. <http://www.escuelapnud.org/biblioteca/>

Biblioteca virtual Naciones Unidas (Ecuador). <http://www.bibliotecaonu.org.ec/>

Biblioteca digital de la UNESCO, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org/library/>

Biblioteca digital mundial de la UNESCO. <http://www.wdl.org/es/>

Biblioteca digital de la OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php>

BID, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www.iadb.org>

Catálogo BNE, de la Biblioteca Nacional de España. <http://catalogo.bne.es/uhtbin/webcat>

Catálogo CISNE, de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. <http://cisne.sim.ucm.es/>

CONAIE, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. <http://www.conaie.org/>

Dulce Chacón, biblioteca online de la Universidad Europea de Madrid. <http://www.uem.es/biblioteca/index.html>

EPRINTS COMPLUTENSE, archivo institucional en acceso abierto de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/>

Flacso Andes, centro académico virtual para la investigación en Ciencias Sociales. Región Andina y América Latina. <http://www.flacsoandes.org/web>

ICCI, Instituto Científico de Culturas Indígenas. <http://icci.nativeweb.org/>

INE, Instituto Nacional de Estadísticas y censos de Ecuador. <http://www.inec.gob.ec/home/>

Ministerio de Educación del Ecuador. <http://www.educarecuador.ec/>

OPS Ecuador, Organización Panamericana de la Salud. <http://new.paho.org/ecu/>

PNUD Ecuador, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.pnud.org.ec/>

UNICEF Ecuador. <http://www.unicef.org/ecuador/>

La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación

Margarita María Arroyabe Palacio¹

133

Palabras clave: Alfabetización digital, leer y escribir en contextos digitales, apropiación social de medios digitales, participación, inclusión digital.

Resumen

La alfabetización digital es un tema que está generando una serie de implicaciones educativas tanto a nivel conceptual como práctico; más aún si es entendida, desde una perspectiva socioecológica, vinculada a una práctica social bajo condiciones de funcionalidad y significación que permita diferentes niveles en la adquisición de competencias, acordes a las exigencias de una sociedad donde las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la cotidianidad. Particularmente, la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas en contextos digitales se convierte en una alternativa innovadora que promueve la participación e interacción de las personas en la sociedad actual. La tecnología digital está modificando significativamente las diferentes formas de comunicación e impactando aspectos sociales, culturales y educativos; estas características y dinámicas que están emergiendo con los medios digitales deben ser consideradas como alternativas de expresión y participación para aquellas personas que han afrontado históricamente condiciones de exclusión y que forman parte de un gran colectivo.

Las personas con un bajo nivel de formación académica, con discapacidad intelectual o adultos mayores; entre otros, hacen parte de la brecha digital y se continuará perpetuando esta condición de exclusión social, si no se generan alternativas que permitan su acceso y participación en los medios digitales; en esta medida se propone, un modelo de alfabetización digital flexible, en el que

¹ Universidad de Antioquia. Sede de Investigación Universitaria (SIU). Medellín –Colombia. margaritam@ gmail.com.

se identifican las necesidades en cuanto a información y comunicación digital tienen estas personas, con actividades comunicativas en contextos reales y significativos con diferentes aplicaciones y medios digitales, que les facilite la adquisición de competencias digitales para su autonomía y participación.

El concepto de alfabetización está dado en función del contexto social, cultural, y tecnológico de cada época histórica, es un concepto complejo que se encuentra en expansión y evolución; hecho que ha generado diversas comprensiones y enfoques que corresponden a diferentes momentos y contextos.

La alfabetización, implica una comprensión del lenguaje como totalidad; es decir, una comprensión de cuatro habilidades básicas e inter-relacionadas: escuchar, hablar, leer, y escribir. Que a su vez, encierra concepciones de práctica social, vinculadas a relaciones de conocimiento y poder, y a la lucha política y cultural que se ha tenido a lo largo del tiempo en torno al lenguaje. Actualmente, la alfabetización se considera como un elemento central de la práctica educativa y se sustenta en el derecho a la educación que tiene toda persona; independientemente de su edad, género, condición socioeconómica y capacidad intelectual. Sin embargo, las prácticas alfabetizadoras desarrolladas hasta el momento, aún no son consecuentes con este derecho fundamental.

Existe una creciente preocupación los procesos de alfabetización y la equidad del sistema educativo, aspectos que hasta ahora, continúan siendo un desafío, más aún con las exigencias de una sociedad que se encuentra representada por escenarios tecnológicos que están transformando las concepciones culturales y las relaciones de participación e interacción social; lo cual marca una diferencia sustancial con las sociedades pasadas y hace que la lectura y la escritura de textos en medios impresos sea una condición necesaria pero no suficiente para responder a las exigencias de la sociedad actual. Condición que transforma necesariamente el concepto de alfabetización.

134 En este sentido, las concepciones sobre lectura y escritura se han transformado con el paso del tiempo, éstas han trascendido de los códigos; a la comprensión y la producción de textos, transformación que vincula éstas habilidades a procesos funcionales y significativos estrechamente relacionados con la diversidad de propósitos y usos sociales propios de un contexto y por lo tanto de una cultura. Al respecto Londoño y Soler (2009) concluyen que para dominar la lectura y la escritura es necesario que ellas se conviertan en cultura, en una manera de estar en el mundo. Así, la lectura y la escritura, se entienden como un proceso permanente de aprendizaje, que no se encasilla a unos determinados grados escolares. Porque a leer y a escribir se aprende a lo largo de toda la vida y exige una educación que garantice a todas las personas el ejercicio de la ciudadanía.

De acuerdo con Torres (2006 p.12) “Aprender a leer y escribir comprensivamente, y acceder a la cultura escrita en general, es un derecho de toda persona y un proceso que se realiza a cualquier edad. Igual derecho a la educación tiene un niño o niña como una persona joven o adulta que desea continuar aprendiendo y superarse en la vida, que no pudo ir a la escuela en su momento o que debió abandonarla por ser pobre, por ser mujer, por hablar una lengua distinta a la lengua de instrucción escolar o por no lograr, en fin, adecuarse a los moldes de la mala escuela, distante, rígida, discriminadora, irrespetuosa de los alumnos e intolerante con sus diferencias”.

Para reconocer que la lectura y la escritura tienen un sentido significativo y funcional, el cual permite la participación y la interacción social, y que es un aprendizaje permanente que no se limita a la edad de la persona o a un grado escolar, ha sido necesario pasar por un proceso de transformación, el cual ha mantenido algunas condiciones de desigualdad social, injusticia y parcialidad.

La capacidad de leer y escribir en las primeras culturas era considerada como símbolo de distinción y esto a su vez se convirtió en una forma que marcó cierto nivel de desigualdad social. Disponer de medios y técnicas necesarias para el registro e interpretación de los hechos a través del lenguaje escrito, tenía un alto grado de exclusividad. Durante muchos siglos la lectura y la escritura fueron habilidades que sólo dominaban una minoría de individuos y grupos sociales. Durante los siglos XIX y XX enseñar estas habilidades se convirtió en una de las principales metas de la educación convirtiéndolas en habilidades imprescindibles, se podría decir que inherentes a las exigencias del sistema y a los adelantos propios de cada época; tal y como lo expresan Cassany, Luna y Sanz (1997) “a finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, pueda sobrevivir en la selva del papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. ¡Son tantas

las cosas obligatorias que solamente se pueden hacer leyendo y escribiendo! burocracia, leyes, trabajo, ocio, vivienda, etc.” (p. 193). Sin embargo, el no poseer estas habilidades en la actualidad, continúa siendo un factor de exclusión social, razón por la cual se habla de analfabetos y alfabetizados.

Lo digital y su influencia transformadora en la alfabetización

El correo electrónico, los foros virtuales, las videoconferencias, las bases de datos, la navegación hipertextual, la multimedia, los videojuegos, los blogs, los videoclips, la fotografía digital, las redes sociales, son algunos de los rápidos y significativos avances que esta sociedad está presenciando en cuanto a comunicación y conectividad, los cuales hacen que saber leer y escribir en formato impreso ya no sea suficiente para desempeñarse adecuadamente en la sociedad actual. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación representa cambios significativos en la cultura, el trabajo, la educación, la recreación y demás contextos sociales.

La visión transformadora de las tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en las concepciones sobre la alfabetización es ampliamente reconocida. Existen diferentes puntos de vista sobre los cuales se sustentan las transformaciones que se están generando en: las bibliotecas y sus usuarios, la literatura, las concepciones sobre lectura y escritura, los materiales, y los métodos de enseñanza; los cuales exigen una concepción más amplia de alfabetización (Neuman, Smagorinsky, Enciso, Baldwin y Hartman, 2000, Coiro 2003, Area, Gros y Marzal 2008, Mills 2010).

Leer y escribir en formatos digitales requiere de habilidades distintas a las que se necesitan en los formatos impresos; por lo tanto, es necesario redefinir el concepto tradicional de alfabetización, el cual permita explorar los cambios que se están generando en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que ahora el saber y los significados se encuentran representados en íconos, animaciones, sonidos, gráficos, imágenes, vídeos y textos etc.; los cuales se están convirtiendo en otros medios para leer y escribir tan valorados como lo ha sido el medio impreso. (Hartman 2000, Asociación Internacional de Lectura, 2001, Coiro 2003).

135

En consecuencia, se necesitan nuevas alfabetizaciones para explorar plenamente el potencial de las tecnologías en lo que Reinking (1998) ha llamado como nuestro mundo post-tipográfico. Los formatos digitales han representado importantes retos para la educación, los cuales pueden tener una repercusión en los procesos de comprensión y producción de textos; tal y como lo puntualiza Coiro (2003), Internet en especial, ofrece nuevos formatos de texto, nuevos propósitos para la lectura, y nuevas maneras de interactuar con la información, que pueden confundir y hasta abrumar a las personas acostumbradas a extraer significado únicamente de textos impresos convencionales.

Las nuevas prácticas alfabetizadoras deben ser consecuentes con las transformaciones que se están generando y deben dar respuestas efectivas a las nuevas necesidades. La multimedia, la hipermultimedia, el internet y demás tecnologías con las cuales se interactúa actualmente, hacen que sea necesario poseer habilidades para la comprensión y la producción de textos, que va mucho más allá del manejo de periféricos, aplicaciones y programas informáticos; son habilidades que deben reconocer aspectos intelectuales, sociales y culturales para que la alfabetización digital adquiera un significado funcional y contextualizado.

Prácticas alfabetizadoras

En la actualidad las prácticas alfabetizadoras deben estar asociadas a la utilización eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación en general y de internet en particular; lo cual exige nuevas demandas de comunicación, recolección de la información, solución de problemas y participación. Internet, es una tecnología crucial para la alfabetización y el aprendizaje. En la historia de la alfabetización, ninguna otra tecnología para la lectura, la escritura y la comunicación ha sido adoptada por muchas personas, en tantos lugares y en tan poco tiempo. (Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu, O’Neil, 2007).

Sin lugar a dudas, hoy nadie discute la importancia de incluir competencias digitales al currículo, lo que ahora realmente se plantea es cómo hacerlo. Internet se está convirtiendo en un contexto fundamental para la alfabetización y el aprendizaje, que exige nuevas competencias, y para incluirlo dentro de las prácticas educativas, es necesario pensar lo que significa ser un lector en el siglo XXI y de acuerdo a eso redefinir el concepto de lectura y de enseñanza. (Leu, Mc Verry, Zawilinski, Castek, Hartman 2009)

Las nuevas competencias para la comprensión de lectura en internet, redefinen la naturaleza misma de la lectura; el uso de internet exige la resolución de problemas que implican nuevas competencias, estrategias, disposiciones y prácticas sociales inherentes a teorías tanto socioculturales como cognitivas. Las investigaciones en este campo deben favorecer la comprensión de esta transformación para lograr la incorporación de internet y otras tecnologías en el currículo. (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, Everett-Cacopardo, 2009).

Frente a ese nuevo paradigma educativo que exige la alfabetización digital aún existen respuestas contradictorias y diversas que se resisten a estos cambios. La escuela, sigue basando su currículo sobre el texto impreso y existe cierto temor para asumir que la redefinición de alfabetización debe incluir formas audiovisuales y digitales que le pueden restar importancia a la literatura impresa, de un lado; y del otro lado, desestabilizar las relaciones de poder que tradicionalmente la escuela ha establecido con el conocimiento, pues ahora internet es más amplia que cualquier libro o que la mente de cualquier profesor, y facilita la diversidad, la iniciativa y la creatividad de los alumnos (Beavis, 2004, Feito 2007).

Algunos estudiantes comienzan sus estudios con una alfabetización basada únicamente en tecnologías como el papel, el lápiz, el libro y el tablero; pero las experiencias y expectativas que tienen los estudiantes por fuera de la escuela en relación con el alfabetismo, ya no están necesariamente basadas en los medios impresos. Incluso antes de entrar a la escuela, muchos niños tienen relaciones con las tecnologías, que desafían las suposiciones y expectativas del currículo inicial del alfabetismo. Su contexto inmediato les exige otro tipo de demandas por la variedad de tecnologías de la información y la comunicación que se encuentran en su entorno: páginas web, blogs, procesadores de texto, editores de vídeo y fotografía, motores de búsqueda en internet, editores de páginas web, correos electrónicos, mensajería instantánea, hojas de cálculo, programas de presentación, mundos virtuales, juegos, entre otros. Por tal motivo, es necesario que la escuela encuentre un punto de equilibrio que permita el ingreso de los mundos que se encuentran actualmente por fuera de sus procesos educativos. (Leu, Kinzer, Coiro, Cammack 2004, Beavis, 2004, Mills 2010).

Así mismo, Snyder (2004) plantea que “muchos jóvenes son capaces de trabajar tanto con la letra impresa como con los modos electrónicos de alfabetismo y a menudo lo hacen en formas híbridas, según modelos nuevos y complejos. Está claro que las instituciones educativas, aferradas a las prácticas alfabetizadoras basadas en la letra impresa, necesitan repensar las formas en que funcionan. Se necesita rediseñar el modelo industrial basado en la letra impresa, para tener en cuenta la realidad de que los jóvenes desarrollarán más probablemente complejos repertorios de alfabetismo fuera de las instituciones educativas. En lugar de adaptarse a las viejas formas, las nuevas tecnologías nos invitan e incluso nos exigen la conceptualización de nuevas formas de adaptarnos a las nuevas condiciones” (p. 17).

Los elementos visuales, auditivos e interactivos que ahora hacen parte del texto cumplen diversas funciones asociadas a la comprensión y a la producción cambiando necesariamente, las prácticas de enseñanza; en este sentido, existe una preocupación para alfabetizar la actual generación de estudiantes, no sólo por los constantes cambios de la tecnología y sino por los docentes que aún no han sido formados para incorporar en su práctica educativa nuevas tecnologías. Asuntos que la escuela no puede desconocer.

Se reconoce entonces, que el saber académico ha estado distante de otras manifestaciones en las que la información y el conocimiento están siendo presentados en la sociedad actual; quizás esta sea la razón por la cual las prácticas alfabetizadoras pasadas, sólo se hayan preocupado por la adquisición de competencias y habilidades basadas en medios impresos -libros, cuadernos, diccionarios, enciclopedias, carteles, entre otros.- Dejando de lado -las imágenes, los sonidos, el lenguaje audiovisual, el folclore popular, los medios de comunicación de masas etc-. Ya que de algún modo han sido consideradas manifestaciones culturales ajenas a la escuela. Area et al. (2008).

Ante todos estos puntos de vista, se podría decir que en la actualidad, las instituciones educativas han dejado de preocuparse por el reto tecnológico o las barreras de infraestructura y están comenzando a asumir otro reto, como lo sugiere Area (2008a) proponer un modelo de enseñanza innovador sustentado en el desarrollo de las competencias informacionales y digitales destinadas a preparar al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la cultura del siglo XXI. Lo cual, es a su vez un desafío teórico, metodológico y pragmático.

Definir el concepto de alfabetización digital, es encontrarse con un antiguo debate y con un amplio repertorio de concepciones y definiciones que diversos autores han presentado para definirlo y explicarlo. Existen varias tendencias sobre las cuales se define el concepto, una es la tendencia tecnológica o instrumental que se interesa por el cómo y por qué funcionan los diferentes dispositivos y programas informáticos, convirtiendo la destreza en un fin en sí mismo; otra es la tendencia social la cual se preocupa por la sociedad de la información para todos; la tendencia ética, la cual considera la alfabetización digital como derecho para promover la participación y la inserción social y laboral; y la tendencia de interés y sobre la cual se sustenta el desarrollo teórico y conceptual que se presenta a continuación, es la aplicada o funcional, que se encarga del cómo aprender a usar las tecnologías en un contexto social para resolver problemas, trata además de determinar para qué sirve la tecnología, y qué aporta para mejorar el desempeño académico, profesional y/o la vida cotidiana (Casado 2007).

En la actualidad la alfabetización debe reconocer el contexto en donde se están presentando otras manifestaciones sociales a partir de las relaciones que se establecen con los fenómenos mediáticos, los cuales exigen otro tipo de habilidades y competencias que la alfabetización le debe garantizar a las personas; es decir, formar personas capaces de vivir en armonía con los avances tecnológicos que se están presentando. A continuación se proponen cinco conceptos claves de la alfabetización digital propuestos por Labbo y Reinking (1998):

- 1) La alfabetización digital requiere de la habilidad de ser un aprendizaje para toda la vida.
- 2) La adquisición y desarrollo de la alfabetización digital a menudo ocurre en la persecución de otras metas por ejemplo de comunicación, acceso a información.
- 3) La alfabetización digital ocurre en contextos sociales, lo cual mantiene la posibilidad de oportunidades de interacción flexibles y colaborativas.
- 4) La alfabetización digital requiere de competencias estratégicas que involucren la habilidad en el uso y entendimiento de formas múltiples de organizar la información de manera no lineal, desplegada en varios formatos.
- 5) La alfabetización digital requiere de la conjugación entre pensamiento crítico y producción para acceder a las variadas formas de información, se debe hacer significativo la gran variedad de sistemas simbólicos, integrando múltiples tareas digitales para propósitos comunicativos específicos.

137

Es claro entonces que el concepto de alfabetización digital que se asume está alejado de la enseñanza exclusiva de habilidades técnicas, primero debe haber una comprensión y funcionalidad para utilizar de manera eficaz el correo electrónico, los procesadores de textos, editores de imágenes y demás programas y aplicaciones digitales. Además, debe ir acompañado de estrategias enmarcadas en la perspectiva socioecológica; es decir, estrategias en las cuales cobre relevancia la interacción de las personas y sus entornos, permitiendo determinar las habilidades funcionales relacionadas con resultados sociales importantes, y establecer, además, la provisión y valoración de servicios basados en las necesidades de apoyo de la persona, lo que implica reducir las diferencias entre las demandas del entorno con los niveles de habilidades funcionales de la persona (Castellani, 1987, citado por Schalock, 1998). Para facilitarle a las personas con un bajo nivel de formación académica, con discapacidad intelectual o adultos mayores, la adquisición de habilidades y competencias a través de una interacción funcional y significativa con diferentes entornos digitales.

En este sentido, los procesos de formación en alfabetización digital, deben poner a disposición de las personas, situaciones de aprendizaje enmarcadas en la diversión, la exploración y la comunicación, como elementos básicos para generar conocimiento. Y desde este enfoque funcional se le da significado e intención real a cada una de las actividades, las situaciones de aprendizaje, las cuales deben estar diseñadas a partir de los intereses de las personas. Así, la estructura metodológica debe además de responde al ritmo particular de aprendizaje de cada uno, ajustarse los intereses

y necesidades particulares. Por lo tanto, en su desarrollo se necesitan adaptaciones que son implementadas en la medida que sean necesarias. Esta propuesta de actividades, permite que las personas que no accedieron al código lecto-escrito participen de ellas, así como las que presentan un mejor desempeño. Como es el caso de los jóvenes con discapacidad intelectual que por sus características cognitivas finalizan su proceso formación escolar, sin adquirir un buen desempeño en la lectura y la escritura, pero que con propuestas como estas pueden seguir siendo participes activos de los entornos digitales.

Conclusiones

En definitiva, la alfabetización digital es una nueva competencia, y como tal debe hacer parte del conjunto de habilidades académicas. La adquisición de dichas competencias favorece la autonomía y participación de las personas en sus contextos cercanos, y lo contrario contribuye a perpetuar condiciones de exclusión que históricamente han afrontado.

El modelo de alfabetización digital que se propone es flexible y significativo, y en él se identifican las necesidades que en cuanto a información y comunicación digital tienen las personas. Además, se proponen actividades comunicativas con diferentes aplicaciones y herramientas digitales, en contextos reales y significativos, enmarcadas en actividades de ocio y tiempo libre; reconociendo que existen otras formas de acceder a la lectura y a la escritura, lo cual le permite a una persona ser participante de la tecnología a pesar de no tener un buen desempeño en estas áreas.

La alfabetización digital como alternativa de expresión y participación, puede ser una respuesta innovadora, para que desde un enfoque inclusivo se facilite el acceso y participación de personas, que por sus bajos desempeños en lectura y escritura, están siendo excluidas de los entornos digitales.

138

Bibliografía

- Abbott, C. (2004). "Escritura de lo visual. El uso de símbolos gráficos en los textos sobre pantalla". En: Snyder, I. (comp.). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga. Aljibe. Pp.51-73.
- Alcantud, F. (2000). "Nuevas tecnologías, viejas esperanzas". En: Soto P. F.J. Y López N, J.A. *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas. Las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- Arroyave, P. M. M. y Freyle, N. M. (2009). "La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual". *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Vol. especial de educación. Pp. 53-64.
- Arrastía, L. M. (2009). *Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con discapacidad intelectual*. Navarra. Universidad Pública de Navarra.
- Cataldi, Z. et al. (2007). "El acceso al conocimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de tecnología informática: para la integración y la autonomía". En: *VII Congreso Iberoamericano Educativo Especial*. Mar del Plata. Unidad Académica Río Turbio. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Bunning, K., Heath B. y Minnion, A. (2009). "Communication and empowerment: A place for rich and multiple media?" *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. N.º 22. Pp. 370-379. [En línea] <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-3148.2008.00472.x/full>. Consultado el 13 de febrero de 2010.
- Calvo, A. y Rojas, S. (2007). "Exclusión social y tecnología" [versión electrónica]. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. Vol. XV, N.º 29. Pp. 143-148.
- Casacuberta, S. D. (2007). "E-inclusión: los retos cognitivos". *Enrabonar*. N.º 38-39. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 221-230.
- Cornella, A. (1998). *La infoestructura, un concepto fundamental en la sociedad de la información*. Barcelona. Esade.

- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E. y Strangman, N. (2005). "Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities". *Journal of Technology, Learning, and Assessment*. Vol. 3, N. 7. [En línea] <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol3/7/>. Consultado el 27 de mayo de 2008.
- Fierro, B. A. (2009). "Retos en investigación y tecnología educativas en el ámbito de las discapacidades". *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol. 40, N. ° 229. Pp.79-92.
- Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires. Paidós.
- Karreman, J., Gees, T. y Buursink, E. (2006). "Accessible website content guidelines for users with intellectual disabilities". En: *Department of Professional and Technical Communication*. Enschede. Faculty of Behavioural Sciences, University of Twente.
- Koon, R. y De la Vega, M. E. (2000). "El impacto tecnológico en las personas con discapacidad". *Congreso CIIIE 2000*. Córdoba. [En línea] <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/5145/8-8/el-impacto-tecnologico-en-las-personas-con-discapacidad.aspx>. Consultado el 25 de octubre de 2007.
- Lacey, P., Layton, L et al. (2007). "What is literacy for students with severe learning difficulties? Exploring conventional and inclusive literacy". *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 3, N.° 7. Pp. 149-160.
- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J. y Cammack, D. (2004). "Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies". En: Ruddell, R. y Unrau, N. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. USA. IRA. Pp.1.570-1.613.
- Ortoll, E. E. (2007). "Conceptos clave en alfabetización y exclusión digital". En: Ortoll, E. E., Casacuberta, S. D. y Collado, B. A. *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona. UOC. Pp 13-55.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa.
- Rojas, S. y Susinos, T. (2006). *Cosas con las que soñamos. Una propuesta de formación sociodigital dirigida a jóvenes con discapacidad intelectual*. Cantabria.

Modelos pedagógicos apoyados en la interculturalidad y la colaboración a través de la web 2.0. Análisis de una experiencia en el aula universitaria

Raquel Borrero López¹

141

Resumen

El contexto de la formación docente se apoya en dos pilares clave, sobre los que se desarrolla nuestra realidad social: la proliferación de herramientas para la información y la comunicación, y la multiculturalidad. Partiendo de una reflexión sobre las implicaciones que la transformación curricular promovida desde la combinación de la educación intercultural y las TIC, consideramos que es necesario trabajar en el diseño de objetivos, competencias básicas y metodología, de manera preferente, para la integración de ambas competencias.

Este trabajo pretende reflejar la posibilidad de construir un modelo formativo de educación superior -con posibilidad de generalización a niveles inferiores de educación obligatoria y postobligatoria- capaz de integrar los dos tipos de competencias, interculturales y digitales, partiendo de una necesaria renovación de la formación inicial del profesorado. Desde el modelo teórico que defendemos, y a partir de la propuesta de diferentes casos prácticos y de un instrumento de recogida y sistematización de los materiales disponibles en Internet, los estudiantes de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura diseñan recursos para desarrollar estas competencias en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, a través de la creación de un marcador social partiendo del uso colaborativo de la web 2.0.

¹ Colegio Ramón Izquierdo de Badajoz. raquel@salesianosbadajoz.com; raquelborrerolopez@gmail.com.

1. Caminando hacia nuevas formas educativas: modelos pedagógicos apoyados en la interculturalidad y la colaboración a través de la web 2.0

De acuerdo con el *Informe Habilidades y Competencias para el siglo XXI* de la OCDE, adaptado por el ITE (2011), el desarrollo social y económico exige que los sistemas educativos ofrezcan nuevas habilidades y competencias, que permitan a los nuevos aprendices beneficiarse de las formas emergentes de socialización y contribuyan activamente al desarrollo económico bajo un sistema cuya principal baza es el conocimiento.



142

Ilustración 1. Nuevas Formas Educativas (Fuente: Elaboración propia).

Se trataría, pues, de desarrollar habilidades y competencias más relacionadas con las necesidades de los modelos emergentes de desarrollo económico y social que con aquellas del siglo pasado al servicio del modelo industrial de producción: habilidades y competencias del siglo XXI, dando lugar, de manera coherente con el nuevo desarrollo económico y social, a un nuevo modelo educativo:

Los jóvenes se encuentran en plena experimentación de nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social a las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están contribuyendo en gran medida. Por otro lado, la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento (la mayoría de ellas relacionadas con la gestión del conocimiento) que incluye procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red. Para muchos jóvenes, las escuelas son el único lugar en el que se aprenden tales competencias.

(...) No obstante, todo este proceso corre el riesgo de ser irrelevante para las escuelas a no ser que este conjunto de habilidades y destrezas se convierta en el núcleo duro de lo que los profesores y las escuelas deberían tomar en consideración (OCDE-ITE, 2011, p. 3).

El desarrollo de las habilidades y competencias a las que nos venimos refiriendo se apoya enormemente en el crecimiento y desarrollo paralelo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), las cuales no implican disminución de las funciones y tareas docentes, sino su modificación significativa que, por otra parte, ha de ser entendida como oportunidad para el cambio y la innovación didáctica.

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las posibilidades profesionales

y la motivación que se requieren. Debemos percatarnos los docentes de que hemos dejado de ser la fuente exclusiva del conocimiento y autoridad. A continuación nos atrevemos a presentar algunas de las nuevas tareas que debemos atender en el sistema educativo actual.



Ilustración 2. Nuevas Tareas Docentes en la Sociedad de la Información (Fuente: Elaboración propia)

Nuevas formas educativas, nuevos modelos pedagógicos, se hacen necesarios en la era de las “Tecnologías y las Redes Sociales” y un ejemplo de ello son las propias formas de resumir, expresar y experimentar la evolución desde los modelos educativos orales a los tecnológicos: *The State of Digital Education Infographic*, Knewton Blog².

La sociedad del siglo XXI, enmarcada en la era de las formas educativas basadas en la *tecnología y las redes sociales* y desde su pluralismo, se pregunta si puede encontrar en la escuela el camino para construir una identidad colectiva. La Educación Intercultural puede tener la respuesta a cómo educar desde la diversidad para la promoción de sociedades cohesionadas con sentido de comunidad, donde se den la cooperación y la inclusión. Como parte de esta tarea, la Educación Intercultural ha de centrarse en la preparación de ciudadanos capaces de convivir en una sociedad democrática y diversa, garantizando la adquisición de competencias de las diferentes culturas que interactúan.

Así, por Interculturalidad debemos entender el proceso de entendimiento y de enriquecimiento multilateral de las culturas en contacto, siendo un objetivo clave de la Educación Intercultural potenciar el conocimiento y mutua integración entre los individuos pertenecientes a colectivos diversos. Cómo conseguir este objetivo abre una puerta a las TIC como motor de desarrollo de la Educación Intercultural. Desde una perspectiva



Ilustración 3: El estado Digital de la Educación (Fuente: <http://www.knewton.com/digital-education/>).

² Véase infografía de la *Ilustración 3* ampliada a través del enlace web en el que se aloja.

interdisciplinar y pragmática, ésta debe preparar a los estudiantes para poder adaptarse, vivir y trabajar en empresas y sociedades multiculturales, por lo que debemos encajarla dentro de los procesos de innovación educativa que pretendan adaptar la estructura del Sistema Educativo a las demandas de una sociedad dinámica y cambiante.

La proliferación de fuentes para el trabajo de *multiculturalidad* e *interculturalidad* denota la relevancia del tema en este mundo global y debemos destacar el papel que ofrecen las TIC y, particularmente la web 2.0., en su desarrollo, propiciando la participación de agentes sociales de naturaleza plural y heterogénea en la construcción de conocimiento y en la aportación de recursos, a través de las herramientas de comunicación que ofrecen los espacios virtuales y, en definitiva, de las nuevas redes de comunicación social.

La *interculturalidad*, reconocida como valor social de carácter universal en combinación con las TIC, que definen el periodo histórico actual (Ilustración 4) proporcionan una buena fuente de conocimientos, así como un amplio campo de trabajo. Así, la hipótesis que nos concita en este punto, es su potencial conjunto para el desarrollo del enfoque competencial que pretende desarrollarse en los centros educativos que se ocupan de las enseñanzas obligatorias en el sistema educativo actual.



Ilustración 4. Sociedad y Educación en el s. XXI (Fuente: Elaboración propia)

2. ... De la invisibilidad a la diversidad cultural en la escuela (siglo XX)

Los manuales escolares constituyen una fuente privilegiada para el estudio, entre otros aspectos, de las características de la cultura escolar, condicionada por la sociedad que los edita. En las sociedades actuales, un currículo intercultural puede cumplir un papel fundamental mediando entre la cultura escolar y la cultura experiencial del alumnado. Y en la construcción de este currículo y promoviendo el desarrollo de escuelas abiertas y democráticas, ha jugado un papel determinante el material editado que forma parte del trabajo de aula. Los contenidos son productos socioculturales y el aprendizaje debe hacer patente la existente diversidad de concepciones, evidenciando el sustrato cultural y entendiendo los conceptos sociales desde diversas explicaciones culturales.

Sin embargo, y fruto de una investigación previa realizada acerca del tema³ y partiendo de

³ Véase: R. Borrero y M.P. González (2011): Un acercamiento al estudio de la Educación Intercultural a través de los manuales escolares del siglo XX. En P. Celada (ed.), *Arte y Oficio de Enseñar. Dos Siglos de Perspectiva Histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Vol. II, pp. 319-328). Burgo de Osma: SEDHE-CEINCE.

manuales escolares de nuestro sistema educativo podemos concluir la ausencia, en los modelos pedagógicos de los tres primeros cuartos del siglo XX, de la diversidad cultural como valor educativo y el acercamiento a los valores propios de dicha diversidad como parte de la etnicidad y como fórmula para reforzar la identidad nacional de una sociedad apostada en valores monoculturales, parte de cuyos modelos educativos hemos podido conocer desde el análisis del material consultado.

Generalmente, los contenidos reflejados en los manuales escolares se relacionan con las descripciones geográficas de los lugares y los rasgos físicos de las personas. Se habla de *razas* y de *civilizaciones*, sujetando a la clasificación de *salvajes* y *civilizadas* a las naciones y a sus ciudadanos según su origen geográfico. Por tanto, no se concibe el multiculturalismo como hecho social, sino la etnografía como ciencia.

Asimismo, habría que subrayar el eurocentrismo de algunos de los textos sobre Geografía, cuyas descripciones son más frecuentes, extensas y detalladas en torno a determinados destinos de Europa y las imágenes de los textos contribuyen al desarrollo de esta visión. La ocultación es también un rasgo latente. Los gitanos, como cultura minoritaria presente en nuestro país desde hace siglos, no tiene reflejo en los textos escolares y, cuando aparece, siempre se aborda desde el imaginario más vinculado a la magia y la fantasía (los cuentos) o contribuyendo al desarrollo de estereotipos, desde sus elementos más exóticos.

Signo de la importancia actualmente concedida a los valores propios de la ciudadanía global y a las competencias que debe adquirir el estudiante y que se van insertando en los currículos actuales, es la apuesta por parte de la Unión Europea en los últimos años por el fomento de la dimensión intercultural en la educación, con el fin de preparar al alumnado para vivir en una sociedad pluricultural y plurilingüe. Se parte de la convicción de que los sistemas educativos pueden contribuir positivamente a la difusión y asimilación de principios como la tolerancia, la solidaridad y el respeto hacia personas y colectivos de origen étnico, cultural o creencias religiosas diferentes, a través de medidas concretas como serían la utilización de materiales didácticos que reflejan la diversidad cultural existente en Europa o la reforma de los contenidos educativos que puedan ayudar a comprender mejor las características de una sociedad multicultural, desde una perspectiva que nos implique a todos y que nos ayude a dar el salto de la consideración de las culturas a la revisión de la cultura escolar. En este sentido, nuestro Sistema Educativo comienza a dar muestras de su preocupación por dar respuesta a la nueva sociedad que viene forjándose desde hace años y a la que diferentes circunstancias sociopolíticas, económicas y demográficas han venido dando lugar. Ya en 1996 Europa se hizo eco de forma plenaria de esta situación y el Informe de Jaques Delors es una buena muestra de ello. A partir de ese momento, propuestas más concretas y más recientes, como el *Portafolios Europeo de las Lenguas*, tratan de vehicular las principales dificultades que impiden el desarrollo de una verdadera sociedad intercultural y fomentar la riqueza de todas ellas a través del conocimiento de un elemento clave en la transmisión de la cultura, como es el lenguaje.

3. ... A la *digiculturalidad.com*⁴ (siglo XXI)

Si pensamos en la Educación Intercultural desde el punto de vista de las sociedades occidentales actuales, no pasa desapercibido que los avances en las TIC han configurado una nueva sociedad global y han diversificado y potenciado las posibilidades de cambio y transformación. El resultado de una escuela inclusiva ha de ser fruto de un proceso continuo y colectivo, a través de una cultura comunitaria y democrática, creando para ello los espacios públicos oportunos y materiales didácticos adecuados. En referencia a estos dos puntos las TIC tienen mucho que aportar, tratando de facilitar la comprensión del entorno para poder transformarlo. Sociedad y cultura han de entenderse como elementos plurales y dinámicos resultantes de la capacidad creadora y transformadora de la humanidad, representada y contextualizada en pequeñas unidades, que serían los centros educativos y, más concretamente, cada aula como espacio potencial de construcción y transformación social.

⁴ Véase: R. Borrero y R. Yuste (2011): *Digiculturalidad.com*. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del currículum. En J. Leiva y R. Borrero (coords.), *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural* (pp. 145-164). Barcelona: Octaedro.

Lograr que los estudiantes, desde las primeras etapas educativas, se impliquen en la construcción de la sociedad de la que forman parte, utilizando las herramientas que, en este caso, internet y los materiales didácticos de lectura digital ponen al alcance de las escuelas, sin duda evitaría la reaparición de algunos de los problemas sociales caracterizados por la *violencia diferida* que se han derivado de un pluralismo mal entendido, como los brotes xenófobos surgidos en Europa a principios de este siglo o el falso mestizaje de Latinoamérica.

Entendemos la interculturalidad y las TIC como instrumentos capaces de promover profundas reflexiones y transformaciones, en un necesario proceso de renovación pedagógica capaz de re-colocar a la escuela en el lugar que le corresponde como parte de la sociedad actual.

Partiendo del análisis conjunto de las implicaciones para el desarrollo de la competencia intercultural y digital por separado, recogemos a continuación las claves definitorias del concepto que venimos definiendo como síntesis natural de los dos pilares en los que se asientan tanto sociedad como escuela del siglo XXI: la diversidad cultural y las características de la sociedad basada en la tecnología y las redes sociales. Describimos por tanto, a continuación, las *dimensiones de la Digiculturalidad*:

- **Capacidades** para desenvolverse en contextos multiculturales y multialfabetizados.
- **Conocimientos** que permitan la profundización en la información y la comprensión de la realidad multicultural, necesarios para evitar el desarrollo de aprendizajes sesgados hacia modelos culturales mayoritarios y exclusivos, así como estereotipados y prejuiciosos.
- **Habilidades** para manejar de manera crítica y selectiva las informaciones, cualitativa y cuantitativamente, que permitan traducir las mismas en un análisis profundo de la realidad y mejora de las posibilidades de participar y transformar la misma.
- **Destrezas** relacionadas con el acceso al conocimiento, el desarrollo de interacciones para la construcción social y la comunicación intercultural efectiva en cualquier entorno, ya sea físico o virtual.
- **Actitudes** de implicación, colaboración y compromiso desde la diferencia como valor positivo, para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Del concepto de *digiculturalidad* se desprende la necesidad de integrar en el currículo el trabajo centrado en el desarrollo de *Competencias Sociocognitivas Básicas en Interculturalidad y TIC*:

- **Competencia para aprender a conocer las diferentes culturas**, desde la perspectiva tecnológica (cultural material), cultural (cultural social) y simbólica (cultura simbólica). En esta categoría se integra la necesidad de generar procesos de aprendizaje *permanentes, autónomos, amplificados y estratégicos* (Monereo, 2009) desde el punto de vista del desarrollo cognitivo multidimensional de la cultura.
- **Competencia para aprender a comunicarse**. Esta categoría refleja la importancia de generar procesos de aprendizaje que, adoptando la necesaria *interacción simbólica* entre los sujetos, como elemento propio del desarrollo de una competencia intercultural, tengan en cuenta también elementos propios del desarrollo en la sociedad de la información y el conocimiento (Monereo, 2009), garantizando el aprendizaje del *lenguaje específico de la disciplina*, la posibilidad de *utilizar de manera simultánea diferentes medios* para hacer efectiva la comunicación y *priorizar los aspectos semánticos*, sobre otros aspectos (ortografía, sintaxis) que habría que atender con otros fines, para garantizar el entendimiento mutuo.
- **Competencia para aprender a colaborar**. Esta categoría refleja la importancia de generar procesos de aprendizaje *cooperativos, en red e institucionales*. Así, partiendo de elementos imprescindibles para el desarrollo de aprendizajes cooperativos, como el reparto de tareas y roles, el desarrollo de actitudes de compromiso y corresponsabilidad, la creación de rasgos de identidad del grupo y la búsqueda de objetivos compartidos y diferentes a aquellos que podrían ser logrados de manera individual; debemos conocer el potencial de determinadas herramientas TIC y, concretamente, de la web 2.0. para desarrollar este tipo de competencias. Así, blogs, wikis, marcadores sociales y espacios de comunicación presentes en diferentes entornos virtuales y las propias redes sociales se convierten en medios para generar verdaderos aprendizajes en red.

- Competencia para aprender a participar.** Esta categoría refleja la importancia de generar procesos de aprendizaje partiendo de la construcción de una *identidad personal* para poder evolucionar hacia la *participación activa* en la sociedad, atendiendo a la necesidad de desarrollar interacciones *empáticas*, respetuosas y tolerantes con la diversidad, desde el punto de vista del desarrollo de pensamientos y aprendizajes *críticos*, esforzados en analizar la realidad en profundidad para promover cambios y mejoras. Los elementos anteriores, ya recogidos por Monereo (2009), se convierten en los necesarios pilares para el desarrollo de procesos de aprendizaje centrados en la *acción ética, social y cívica* (Banks, 1994,1995; Essomba, 2008) que suponga, no sólo el manejo de materiales interculturales y multimedia por parte del alumnado, sino la implicación real de éste en proyectos sobre realidades sociales que puedan abordarse desde la escuela. En este deseable estadio, las TIC proporcionan espacios útiles para la intervención, la participación, la construcción y la resolución de conflictos sociales.

Junto al desarrollo de *competencias sociocognitivas básicas* se hace imprescindible el desarrollo de competencias propias de la lectura digital, lo cual implica una serie de habilidades de pensamiento de orden superior y de nivel inferior.

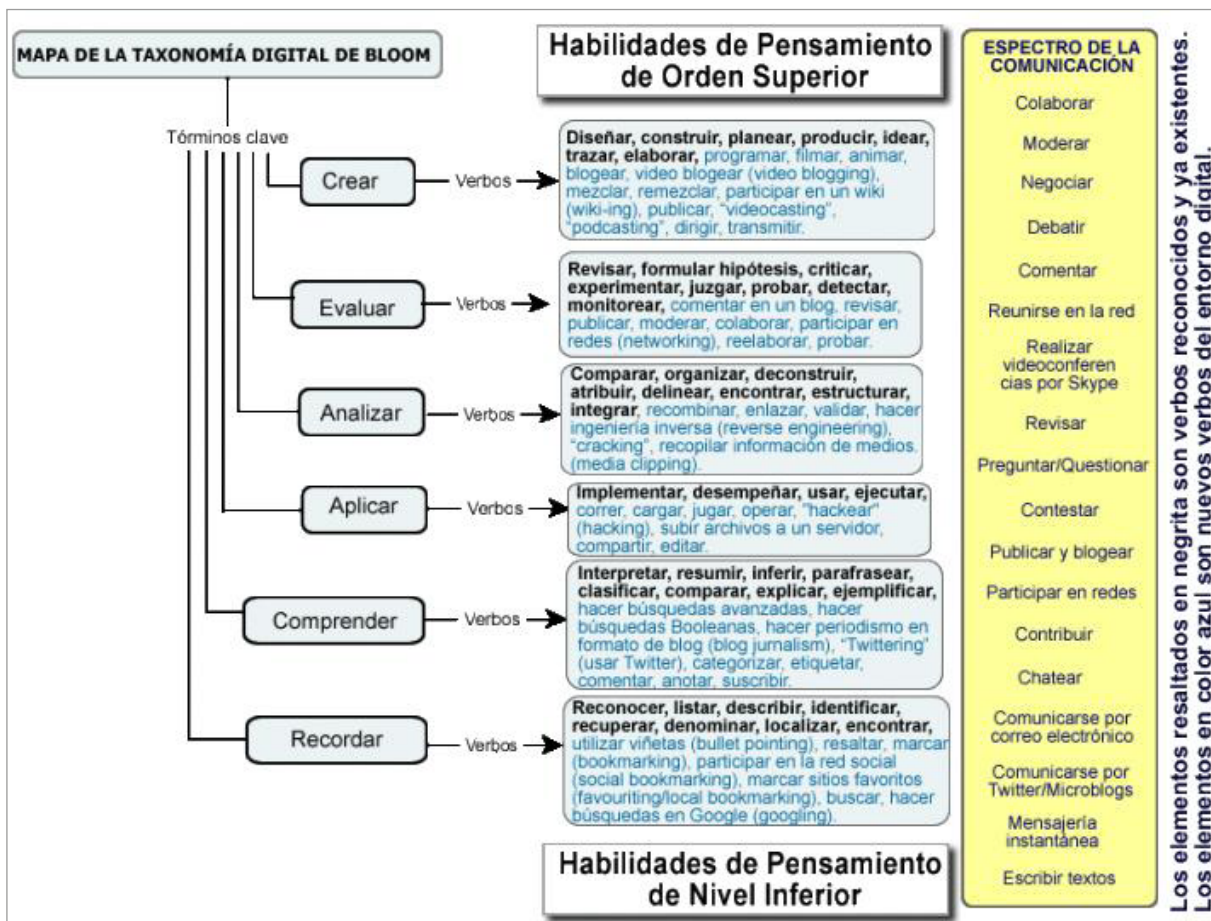


Ilustración 5. Mapa de la Taxonomía de Bloom para la Era Digital. (Fuente: Andrew Churches, 2008).

La presente actualización de la *Taxonomía de Bloom* de los años cincuenta del pasado siglo por parte de Andrew Churches, complementa la revisión previa realizada por Anderson en el año 2000 añadiendo verbos y herramientas propios del mundo digital que posibilitan el desarrollo de habilidades para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

4. Análisis de una experiencia en el aula universitaria

En este último apartado queremos incluir una experiencia de trabajo en formación inicial de profesionales de la educación, concretamente psicopedagogos⁵, que pretende propiciar la reflexión sobre estos nuevos modelos necesarios para el desarrollo de las competencias que venimos describiendo y sobre todo para tratar de generar en ellos el cambio de actitudes a la hora de utilizar, crear y compartir recursos de la web 2.0. Desde el modelo teórico que defendemos, y a partir de la propuesta de diferentes casos prácticos y de un instrumento de recogida y sistematización de los materiales disponibles en Internet, los estudiantes de Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura diseñan recursos para desarrollar estas *competencias digiculturales* en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, a través de la creación de un marcador social en *Mister Wong* y teniendo como referencia el uso colaborativo de la web 2.0.

La metodología de trabajo para el desarrollo de la actividad es la habitual de la asignatura, basada en el aprendizaje colaborativo a partir de grupos de trabajo y *cuaderno de equipo on-line* (site de grupo).

Las consignas y materiales facilitados a los estudiantes

- ✓ Lectura del artículo: *Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del currículo*⁶.
- ✓ Localización por grupos de recursos cuyo propósito (justificado-argumentado) sea potenciar el desarrollo de competencias digiculturales en torno cuatro *casos prácticos*, que parten de situaciones comunes en los centros educativos en los que existen realidades multiculturales.

148

CASOS PRÁCTICOS	
1	<p>FAMILIAS-GENERO</p> <p>Nora es una adolescente marroquí de 12 años que cursa 1º de ESO en un IES público y lleva escolarizada en España desde segundo de primaria. Cuando empieza la Secundaria, su familia se niega a que curse asignaturas como educación física, plástica y musical. (Adaptación de Essomba, 2008).</p>
2	<p>IDENTIDAD CULTURAL</p> <p>Jamila es una alumna paquistaní de 15 años escolarizada en 3º de ESO que llegó a España hace dos años, con su familia, sin ningún conocimiento de la lengua castellana pero que en este periodo de tiempo ha demostrado la adquisición de competencias tanto lingüísticas, como académicas en torno a las diferentes áreas. Sin embargo, Jamila no habla, cuando le preguntan en clase se muestra atemorizada, apenas se relaciona con un grupo muy reducido de chicas y sólo da muestras de una cierta simpatía (sonríe cuando la docente se dirige a ella) con una profesora. (Adaptación de Essomba, 2008).</p>
3	<p>ACOGIDA LINGÜÍSTICA</p> <p>Vasile es un chico rumano de 10 años de edad. Acaba de llegar con su familia a España y se ha escolarizado de forma tardía al sistema educativo español. No conoce el castellano y no puede seguir las clases. Le han escolarizado en 3º de Primaria y sale varias veces a la semana al Aula de Inmersión Lingüística. (Adaptación de Essomba, 2008).</p>
4	<p>CONFLICTO (RACISMO-ESTEREOTIPOS)</p> <p>En los últimos años ha ido llegando un elevado número de alumnado extranjero al centro educativo de infantil y primaria de una localidad pequeña de Badajoz. Tanto es así, que el número de estudiantes extranjeros llegó a ser, aproximadamente, el 50% de los estudiantes matriculados. En un momento dado, las familias de los estudiantes autóctonos comenzaron a desmatricular a sus hijos del centro y a matricularlos en los centros de localidades próximas convencidos de que tal situación condicionaba el rendimiento académico de sus hijos y empobrecía su educación. (Elaboración propia)</p>

⁵ En este punto, quiero agradecer su implicación y el trabajo realizado en esta y demás tareas propuestas durante el curso, así como la disponibilidad pública de sus trabajos en la web 2.0.

⁶ *Op. Cit.* p.3.

CASOS PRÁCTICOS	
5	<p>RELIGIÓN</p> <p>Haima, una niña marroquí de ocho años, ha puesto de actualidad la cuestión del velo islámico en la escuela pública en España. La decisión de la Conselleria d'Educació de la Generalitat de obligar a un colegio de Girona a aceptar que la niña acuda al centro cubierta con el hiyab, en contra del reglamento de la institución, pone de manifiesto la existencia de diversos debates. (La Vanguardia, 2007-10-04)</p>

Ilustración 6. Casos Prácticos sobre realidades educativas multiculturales. (Fuente: Adaptación de varios autores).

- ✓ Selección de recursos de la web: análisis sobre su idoneidad para el desarrollo de la *competencia digicultural* en torno al caso práctico correspondiente a través de *instrumento de recogida y sistematización* de los recursos de la web 2.0. hallados.

CASO Nº: _____		TÍTULO:
DENOMINACIÓN RECURSO:		
CATEGORÍA Y TIPO DE RECURSO	HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0.	BLOG
		MARCADOR SOCIAL
		WIKI
		WEBQUEST
		OTRA
	MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES	Según soporte (CD-ROM, DVD, EXE...)
	PORTALES	Según contenido, destinatarios, etc.
VIDEOJUEGOS	Según contenido, destinatarios, etc.	
ENLACE		
DESCRIPCIÓN		
IDONEIDAD PSICOPEDAGÓGICA		
JUSTIFICACIÓN DE LA DIGICULTURALIDAD		
IMÁGENES		
OBSERVACIONES		

Ilustración 7. Ficha tipo para la sistematización y análisis de los recursos. (Fuente: Elaboración propia).

✓ Definición de **marcadores sociales**. Mister Wong⁷ como herramienta de trabajo:

Marcadores sociales o Favoritos On-line	
Limitaciones Favoritos Off-line	Ventajas Favoritos On-line
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los enlaces se guardan en el equipo, por lo que cuando se trabaja desde otro equipo no se tiene acceso a ellos. ▪ Cuando los favoritos aumentan, la clasificación se complica. ▪ Los enlaces que se guardan de esta manera sólo están disponibles para la persona que los guarda, lo cual supone un problema si se pretende trabajar en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se pueden reunir los enlaces favoritos en una web a la que se puede acceder desde cualquier equipo ▪ La descripción y clasificación de las páginas seleccionadas se realiza mediante tags o etiquetas, al igual que otros servicios de alojamiento de contenidos heterogéneos de la red (vídeos de YouTube, imágenes de Flick o Instagram, etc.). Este procedimiento hace que guardar y recuperar más tarde la información sean operaciones sencillas. ▪ Se pone en común la información, ya que otros usuarios pueden consultar los enlaces, a los que llegarán mediante búsquedas por etiquetas. ▪ Se puede enriquecer la selección, puesto que el mismo usuario u otros pueden realizar comentarios acerca del enlace y lo que éste nos ofrece (“comparto favoritos de otros”). ▪ Permite crear redes de trabajo y ampliar las búsquedas al interconectarse con las de otros usuarios o grupos que trabajan sobre el mismo tema (“también se benefician de mis favoritos otros usuarios”)

Ilustración 8. Marcadores sociales (Fuente: A partir de Zayas, 2011).

150

✓ Creación de marcadores sociales para el desarrollo de la competencia *digicultural* por grupo con los recursos encontrados:

- a. Es necesario que equipo comente al menos un recurso relativo a cada caso práctico
- b. Deben insertar el acceso al marcador en el *site* de grupo (cuaderno de equipo)
- c. Grupos y colaboración: cada estudiante se registrará en Mr. Wong individualmente, el secretario actual administrará el grupo de Mr. Wong, que se llamará igual que el grupo de clase. Finalmente, todos los grupos invitarán al resto de grupos de clase para poder compartir hallazgos.
- d. Marcador social (incluir como tags y en la descripción del recurso, al menos la temática del caso práctico de partida y el concepto *digiculturalidad*)

⁷ <http://www.mister-wong.es/>

✓ Resultados

The image shows a screenshot of the 'www.mister-wong.es/groups/' website. It displays two group pages and a list of groups. The top group page is for 'Es el grupo de la escritura, formación y desarrollo profesional del profesorado de 5º de psicopedagogía formado por: María, Celeste, Isabel y Jose Carlos.' The bottom group page is for 'Interculturalidad y TIC Digitalidad'. A red box highlights 'Mis etiquetas' with a list of tags including 'bodername cultural didáctico', 'digital gitanos', 'identidad intercultural', 'interculturalidad_materiales', 'material ravalgame recursos tics', and 'videojuego'. A list of groups on the right includes 'cafeconlecheptico', 'conpocomelomonto', 'ELRETAPSICO', 'ESMARpsicope', 'LASKARMELAS', 'Los del maletín', 'Los The End 4.0', 'losdelmaletín', 'lusajuta', 'Pinkladys', 'psicolosst', 'Psicopedagogasbadajoz', 'raquel y roció', and 'vitam5psicope'.

151

Ilustración 9. Grupos de Marcadores sociales y ejemplos de la actividad realizada por diferentes equipos de trabajo (Fuente: Elaboración propia).

A modo de conclusión

La educación intercultural en la sociedad actual ha de proporcionar soluciones educativas ante los problemas sociales derivados de la pluralidad cultural de las sociedades contemporáneas, relevantes para toda la sociedad si conseguimos entender la diversidad cultural no como elemento segregador y diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador. Si a esto sumamos el potencial que las TIC nos ofrecen para acceder a la información, y por tanto acercar a los diferentes grupos en esta *aldea global*, y para crear redes de trabajo colaborativo que facilitan la construcción y la transformación del conocimiento, educamos necesariamente a ciudadanos críticos capaces de vivir y desarrollarse en sociedades democráticas y participativas, propias del siglo XXI.

La multialfabetización necesaria, en este caso encarnada en forma de digiculturalidad, debería desarrollarse a través del currículo de manera integrada. De este modo, evitaríamos uno de los principales peligros del enfoque competencial, que consistiría en simplificar el trabajo de desarrollo

de competencias transformándolas en contenidos de aprendizaje. En este sentido, el riesgo recae especial y visiblemente en los frecuentes casos en los se trabaja la competencia digital e intercultural aisladamente, o desde un enfoque que las entiende sólo como un lenguaje o un alfabeto.

Para terminar, queremos destacar la importancia del desarrollo de este tipo de tareas que, a nuestro entender, encarnan el cambio de modelo y paradigma educativo ya que integran el cambio de roles docente-discente, otorgando el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes que, además, construyan ellos mismos el conocimiento sin una respuesta *buen*a o *mala* limitante *a priori*. Ello genera inseguridad, dudas, desconcierto...; pero a la vez aprendizaje significativo y real, ya que son los aprendices los que describen su propio proceso de aprendizaje, los que se enfrentan al proceso completo de una forma independiente y diferente a la del resto de los grupos de trabajo, llegando a soluciones propias, argumentadas y contextualizadas. Se perciben la inseguridad y el miedo a compartir algo en la red que quizás *no esté bien*... Estas reticencias a crear y compartir son mucho mayores que las existentes a la hora de tomar de la red, por lo que debemos fomentar esta reciprocidad, apostando por la construcción colaborativa del conocimiento y entendiendo que la riqueza de éste depende de la bilateralidad y retroalimentación del proceso. Transformando los modelos de formación inicial del profesorado y profesionales de la educación en general, podremos aspirar a la generalización del cambio de modelo en las diferentes etapas educativas, confiando en que los profesionales, durante su desempeño profesional, continúen educando a través del desarrollo de habilidades y competencias para el siglo XXI.

Referencias

- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. y cols. (Ed.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York:McMillan.
- Churches, A. (2008). *Mapa de la Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. Disponible en <http://edorigami.wikispaces.com/>
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ITE-OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Disponible en <http://ite.educación.es>
- Knewton Blog (s.f.). *The State of Digital Education Infographic*. Disponible en: <http://www.knewton.com/digital-education/>
- Monereo, C. (2009). Internet, un espacio para desarrollar las competencias básicas. En C. Monereo (Coord.), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-26). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011). Para que no te pierdas en la red. *Leer.es*, mayo 2011, 5.

Primalingua: un proyecto educativo de enseñanza de idiomas en Europa

Natália Gomes¹
Florabela Rodrigues²
Elisabete Brito³

153

Palabras clave: educación, lenguas, medios digitales, aprendizaje.

Resumen

La utilización de plataformas de e-learning, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, ha demostrado, en estos últimos años, ser una poderosa herramienta de comunicación, creación e intercambio de información y conocimiento.

Estas plataformas permiten que los diferentes intervinientes, estudiantes y profesores, distanciados físicamente entre sí, en diferentes países de Europa, hablando diferentes idiomas y con culturas diferentes sean capaces de un modo virtual de aprender nuevos idiomas, crear nuevas oportunidades y metodologías de aprendizaje de un modo interactivo y multimedia, sensibilizando a los estudiantes y los profesores en el uso de nuevos métodos de formación para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este poster tiene como objetivo presentar el proyecto educativo de enseñanza de idiomas Primalingua, dirigido a los niños de 8 a 12 años, desarrollado en el marco del “Programa de Aprendizaje Permanente”, financiado por la Unión Europea, en el año escolar 2010/2011.

Los resultados obtenidos y analizados a lo largo del proyecto, presentados en este poster, surgen en el ámbito del proyecto educativo Primalingua llevado a cabo en una escuela de la Ciudad de Guarda en Portugal. Los resultados han permitido verificar que el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en las cuales se incluyen las plataformas de e-learning, confirman que el uso de estas herramientas de comunicación permiten crear nuevos métodos de aprendizaje de

¹ Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. ngomes@ipg.pt.

² Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. florabela.rodrigues@ipg.pt.

³ Instituto Politécnico da Guarda, Portugal. beta@ipg.pt.

lenguas extranjeras y posibilitan el intercambio de experiencias culturales de un modo muy positivo y creativo para alumnos y profesores. De señalar, también, que a lo largo del proyecto los estudiantes estuvieron acompañados por una mascota, Primaline, que ha viajado por toda Europa dando a conocer, en cada escuela que ha participado en el proyecto, los “sabores” típicos de cada país.

1. Introdução

Diversos estudos revelam que aprender línguas estrangeiras (LE) precocemente influencia favoravelmente o desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças, potencia a aprendizagem e melhora o próprio conhecimento da língua materna.

Deshays (1990) reforça esta ideia afirmando que “connaitre une langue étrangère, c’est enrichir la sienne” (Deshays, 2003: 40). No entanto, a aprendizagem precoce de LE tem de ser combinada com métodos de ensino eficazes, centrados na compreensão auditiva e na competência oral. O sucesso do ensino e aprendizagem precoce da língua passa, também, por ministrar aulas a pequenos grupos e dispor dos recursos pedagógicos e didáticos adequados, de que as plataformas digitais são apenas um exemplo.

O processo de ensino e aprendizagem deLE é assim um processo complexo e o Ensino Precoce das Línguas, nos dias de hoje, passa a ser visto com alguma responsabilidade no desenvolvimento e aquisição da chamada Competência Comunicativa Intercultural da criança. (Alves, 2011).

No âmbito Europeu consideramos a aprendizagem de diferentes línguas fundamental para que deste modo sejamos capazes de construir uma Europa multilingue possibilitando a criação de uma identidade linguística e cultural, que permite ao cidadão europeu tornar-se num cidadão multilingue e multicultural. O multilinguismo permite a comunicação e a compreensão de diferentes culturas europeias, com a finalidade de se conseguir um espaço europeu que trabalhe num continuum, rumo a metas comuns, definidas pela própria União Europeia, que visem, entre outros, o bem-estar social, económico e comunicacional. O multilinguismo deve assim ser visto no contexto do multiculturalismo. Sendo a língua não apenas um aspeto fundamental da cultura, mas também um meio de acesso a manifestações culturais (Conselho da Europa, 2001).

Haggège (1998) confirmando a importância do multilinguismo, afirma que se a aprendizagem de várias línguas se tratar de uma prática generalizada, constituirá “o futuro da Europa. Para as culturas europeias, ele será mesmo, provavelmente, a chave da sobrevivência” (Haggège, 1998: 11). Sendo que as perspetivas atuais são de um mundo multicultural e global, a aprendizagem das línguas parece cada vez mais necessária e importante para o crescimento linguístico-cultural do cidadão.

Para Cruz & Medeiros (2007), “o ensino precoce de uma língua permite a expansão dos horizontes dos alunos através do contacto com diferentes línguas e culturas, desenvolvendo uma consciência do Outro através da exposição à diversidade cultural e linguística da Europa (...)”.

A aprendizagem das línguas em contexto europeu deve assim iniciar-se quando a criança é ainda jovem. A escola e a Europa devem criar e proporcionar condições para que seja possível desenvolver novos projetos educativos proporcionando novos métodos educativos capazes de responder às novas exigências e necessidades da sociedade europeia. Atendendo a esta importância atribuída pela União Europeia à aprendizagem de línguas, tem-se ao longo desta última década verificado um forte investimento no desenvolvimento de instrumentos que promovem a mesma, tendo surgido várias iniciativas no sentido de fomentar o ensino e aprendizagem deLE. É nessa sequência, que surge o projeto *Primalingua*, financiado pela União Europeia, cujo objetivo é possibilitar que crianças, do espaço europeu, possam de uma forma fácil e inovadora, em termos pedagógicos e didáticos, construir e trabalhar em unidades formativas interativas, através de uma plataforma digital, criando, deste modo, retratos multimédia das suas escolas, do seu espaço envolvente e das suas vivências.

O projeto *Primalingua* insere-se no quadro europeu do “Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida” financiado pela União Europeia para o ensino das línguas. O objetivo primordial do projeto é o de ensinar línguas estrangeiras e dar a conhecer novas culturas a crianças dos diferentes estados membros entre os oito e doze anos.

1.1 O ensino das línguas estrangeiras na Europa

Foi particularmente a partir dos anos 90 que a União Europeia sustentou ativamente a expansão e a importância do ensino das línguas em toda a Europa desenvolvendo desde então inúmeras recomendações e projetos educativos. No ano de 1989 é lançado o primeiro projeto Europeu de aprendizagem de línguas o *Language Learning for European Citizenship* que tinha como objetivo principal a introdução precoce do ensino das LE.

Dando sequência à aprendizagem da LE surge posteriormente o programa *Língua*, introduzido pelo programa *SÓCRATES* na década de 90. O programa contempla inúmeros objetivos, como o reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis e na promoção da melhoria quantitativa e qualitativa do conhecimento das línguas. Pretende, também, incentivar a inovação através do desenvolvimento de práticas pedagógicas e da construção de materiais didáticos que explorem temas do interesse comuns no domínio das políticas educacionais. O programa contempla várias metas concretizadas em ações (ação 4 - *Língua* - Ensino e aprendizagem de línguas e ação 5 - *Minerva* - Educação aberta e a distância) que têm como objetivo a aprendizagem de LE, o desenvolvimento de instrumentos, materiais didáticos e a utilização de tecnologias da informação e da comunicação na educação.

É também na década de 90 que o Conselho da Europa, e após o Tratado de Maastricht (1992), publica um conjunto de recomendações que visam desenvolver e proteger a aprendizagem das línguas na Europa bem como o patrimônio europeu. Destas, recomendações, destacam-se a *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* publicada em 1992, a *Recommandation de l'Assemblée Parlementaire: Diversification linguistique* e *Recommandation du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes* publicada em 1998. É também neste ano, que se desenvolve o rótulo europeu que tinha por objetivo contribuir para fomentar o interesse do cidadão europeu pela aprendizagem das línguas.

De entre as inúmeras ações desenvolvidas pela União europeia, destacamos também o Programa *Leonardo da Vinci* e o Programa *Língua*, ambos programas desenvolvidos no âmbito linguístico europeu.

O Programa *Leonardo da Vinci* subvenciona projetos que visem desenvolver novos métodos e suportes para o ensino das línguas e a avaliação das necessidades linguísticas das empresas. O Programa *Língua* debruça-se especificamente sobre o ensino e aprendizagem das LE, propiciando a realização de projetos transfronteiriços e de atividades linguísticas, que envolvem professores e estudantes de toda a Europa.

Na sequência da realização da conferência *Ensino precoce das línguas e depois?*, realizada em Setembro de 1997, os Ministros da Educação da UE adotaram uma resolução que convida os Estados-Membros a fomentar o ensino precoce das línguas e a cooperação europeia entre as diversas escolas.

Entre os diferentes objetivos delineados pelos estados membros para estes projetos destacam-se:

- Aprendizagem contínua das línguas.
- Abertura de oportunidades no mercado de trabalho.
- Maior autoestima do aprendiz.
- Conhecimento e compreensão de outras culturas.

De assinalar ainda a elaboração, em 2001, de um novo documento do Conselho da Europa: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas produzido para estabelecer níveis comuns de referência, com vista ao reconhecimento dos níveis de competência alcançados por cada aprendiz, com o objetivo de fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem próxima de contextos reais de comunicação. Em 2001 surgem novas iniciativas como o Ano Europeu das Línguas e no dia 26 de Setembro foi lançado o Dia Europeu das Línguas.

Em Março de 2002, no Conselho Europeu de Barcelona, os chefes de Estado da União Europeia apelaram à introdução no ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras a partir da idade mais precoce. Nessa sequência e dada a relevância desta premissa, surgem alguns projetos de ensino de LE em toda a Europa de que são exemplos o *Primalíngua* e o *Montalíngua*, ambos integrados no programa *Língua* que pretende atingir os seguintes objetivos:

- Sensibilizar a população para a riqueza multilingue da EU.
- Incentivar as pessoas a aprenderem línguas durante toda a vida.
- Melhorar o acesso aos recursos de aprendizagem das línguas em toda a Europa.
- Desenvolver e divulgar técnicas inovadoras de ensino LE e melhores práticas.
- Garantir que as pessoas que aprendem línguas dispõem de um leque suficientemente amplo de instrumentos de aprendizagem.

Em Julho de 2003 a Comissão Europeia adota a comunicação *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística* integrado no plano de ação 2004-2006. No ano de 2006, a 20 de setembro, é instituído o GANM -Competências do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo - a sua fundamentação e competências estão diretamente relacionadas com a intenção da Comissão Europeia de definir uma nova estratégia geral para o multilinguismo.

Atualmente, a comissão financia o desenvolvimento de Lingu@netEuropa, um centro de recursos virtuais para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e apresentou, sob a forma de Recomendação, ao Parlamento Europeu e ao Conselho Europeu, o documento *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, no qual a competência de comunicação em línguas estrangeiras é considerada como um dos oito domínios-chave.

1.2 *Primalingua*

A primeira experiência do *Primalingua* surge na Alemanha na *Escola de Idiomas Dialoge* em Lindau. Do projeto emergem diversos novos instrumentos pedagógicos que fomentam e potenciam a qualidade do ensino/aprendizagem das LE. Destes, realçamos, como peças fundamentais do projeto, a plataforma digital e o recurso a diferentes tecnologias de informação e comunicação, que permitiram aos alunos, desenvolver competências extra-linguísticas e conhecer de uma forma interativa, divertida e fácil outros países da Europa.

156

O interesse pelo projeto fez com que houvesse a imediata adesão por parte de várias escolas de diferentes países europeus (Espanha, Polónia entre outros). Para tal, criou-se uma rede escolar virtual que interligava as diferentes escolas. Esta rede permitia conectaras turmas compostas por crianças dos diferentes países entre os 8 e os 12 anos e seus respetivos professores.

A metodologia de trabalho, realizada em sala de aula, consistia no desenvolvimento de unidades de aprendizagem interativas. As comunicações, realizadas com a ajuda de um professor de LE, podiam ser efetuadas na língua materna de cada aprendiz ou nas línguas de comunicação definidas no projeto *Primalingua* (inglês, francês ou alemão). As crianças foram orientadas para aprenderem com criatividade utilizando para tal diferentes meios de comunicação, tais como: máquinas fotográficas, dispositivos de gravação e computadores.

O projeto teve como objetivo para os alunos:

- Conhecer as escolas de países parceiros e descobrir o seu povo, cultura e paisagem.
- Incentivar o uso criativo dos materiais de multimédia.
- Ter uma ideia mais abrangente das línguas e culturas na Europa.
- Aprender uma língua estrangeira de uma forma autêntica.
- Fazer amigos noutros países europeus.

No que concerne aos professores, o projeto permitiu:

- Tornar-se parceiro num projeto de educação europeu.
- Estabelecer contatos internacionais.
- Trocar ideias e experiências entre professores de toda a Europa.
- Criar novas metodologias e práticas de ensino-aprendizagem.

O *Primalingua* utilizou uma plataforma, e-learning, de formação interativa (figura 1), que possibilitou aos alunos das diversas escolas, de toda a Europa, trabalhar à distância e em colaboração com outros alunos e professores. A plataforma permitiu que, em diferentes escolas, os alunos criassem os seus próprios retratos multimédia, o das suas escolas e o do meio envolvente, trocando experiências pessoais e culturais com outros alunos.



Figura 1. Acesso à plataforma Primalingua.

1.3 Enquadramento do projeto em Portugal

Entre outubro de 2009 e junho de 2011 o projeto decorreu em Portugal. As escolas participantes no projeto *Primalingua* tinham acesso à plataforma colaborativa mediante o pagamento de uma quota. Em cada turma existia, e como anteriormente referido, de apoio ao processo ensino-aprendizagem, um professor de LE que facilitava a tradução entre os diferentes interlocutores do processo. Os objetivos principais do projeto consistiam no desenvolvimento de trabalhos que retratassem a sua escola, a sua cidade, o seu país, o seu ambiente, através da troca de opiniões de todos os participantes do *Primalingua*.

157

De acordo com os objetivos do projeto e devido à sua importância, a escola EB1 do Bonfim, localizada na cidade da Guarda, foi a representante de Portugal juntamente com a escola EB1 das Velas localizada na ilha de São Jorge nos Açores no ano letivo 2009/2010. No entanto, no ano letivo 2010/2011 a EB1 do Bonfim passou a ser a única parceira portuguesa.

A participação das autoras restringiu-se à escola EB1 do Bonfim, mais propriamente na Turma C16 que iniciou o projeto no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A língua de comunicação escolhida foi o francês. O projeto envolveu, ao longo dos dois anos letivos, 23 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos e a professora titular da turma. De referir, que apenas 29% dos alunos já tinham conhecimento da língua francesa através do projeto *123 français* iniciado no jardim-de-infância.

As atividades realizadas eram previamente definidas pelos orientadores do projeto, na Alemanha, e disponibilizadas em rede, através da plataforma, a todos os utilizadores. As mesmas eram compostas por diferentes unidades didáticas, contemplando um leque variado de temáticas abordadas sempre em ambiente virtual: a cidade local, a alimentação, as refeições diárias, os animais domésticos, as festas tradicionais, as atividades escolares e extraescolares, o lazer, os nomes próprios e as férias. Outra atividade interessante foi a construção de um dicionário *on-line* que possibilitou o enriquecimento linguístico e vocabular dos alunos. De realçar, ainda, a troca de algumas iguarias tradicionais de cada país, como por exemplo o envio, por correio, do bolo-rei tradicional de cada país na época natalícia.

O registo das atividades era feito através do uso da máquina fotográfica e/ou o uso de dispositivos audiovisuais de modo a permitir a sua partilha, publicação e divulgação na galeria da plataforma. Esta prática possibilitava a visualização daquilo que cada país disponibilizava, com vista a dar a conhecer hábitos quotidianos das crianças, bem como algumas especificidades culturais dos seus países de origem.

A mascote do projeto, Primaline, percorria todas as escolas participantes, viajando numa caixa, via postal, acompanhada de um mapa onde se desenhava o percurso percorrido, ficando assim registado o caminho desde a sede, Lindau, local do início do projeto, até à última escola visitada.

2. Conclusão

A aprendizagem das LE são, para todos, importantíssimas, independentemente da idade ou das razões que levam à sua aprendizagem, pois permitem, entre outras, eliminar barreiras pessoais, sociais e nacionais. Contudo, em idades precoces, tais como as idades das crianças do 1º CEB, pela sua natural inibição, as crianças são normalmente participantes entusiásticas em interações verbais tendo, na aprendizagem precoce das LE, um excelente fator de desenvolvimento de competências.

Aprender uma língua pode e deve ser uma experiência agradável e profundamente gratificante, sendo importante que essa aprendizagem seja enformada numa relação de afetividade. O essencial é, por isso, conciliar esta relação afetiva com métodos de ensino adequados às necessidades de cada aprendiz, sendo a utilização de recursos multimédia inovadores, como o foi a plataforma utilizada no projeto *Primalíngua*, um tipo de ferramenta importante para potenciar essa aprendizagem.

A evolução das tecnologia de informação e comunicação e a sua crescente utilização tornam o computador uma ferramenta indispensável em praticamente todos os aspetos da vida do dia a dia, no trabalho, no lazer e na sociedade em geral. As plataformas digitais de ensino têm tido, ao longo dos últimos anos, um desenvolvimento significativo, reduzindo distâncias, complementado aulas presenciais, possibilitando o acesso a conteúdos educativos de forma virtual e a novos projetos baseados em modelos de ensino à distância com recurso as tecnologias de informação e comunicação. Estas novas ferramentas revelam-se importantes e facilitadores mecanismos do processo ensino e aprendizagem na procura da melhoria da qualidade do ensino e na promoção da autonomia do aluno.

Esta realidade obriga-nos, enquanto educadores a novas dinâmicas, novos procedimentos e novas práticas pedagógicas. Alteram-se hábitos tradicionais e exige-se uma nova pedagogia, novos conhecimentos mas também um novo desempenho do professor (Moreira, 2000).

158 Futuramente e perante o panorama europeu e mundial deve facilitar-se o acesso à LE e diversificar o ensino precoce das línguas, sem o restringir apenas à língua inglesa, pois esta será incontornavelmente englobada no currículo do aluno. Deve ainda, alargar o ensino da língua estrangeira, integrando-a desde muito cedo nos currículos escolares. Deshays (2003, 39) afirma a esse propósito que “nos enfants vivront dans un monde encore plus cosmopolite, (...) et il faut leur donner l’outil qui leur permettra d’être à l’aise dans leurs relations”. A língua é, sem dúvida, a ferramenta mais poderosa da comunicação e projetos como o *Primalíngua* são apenas um exemplo de uma nova metodologia, e um potencial facilitador do processo de ensino e aprendizagem, na procura da melhoria da qualidade do ensino e na promoção da autonomia do aluno aprendiz de LE.

Ensinar línguas é, pois, essencial. Ao encorajarem os alunos a aprender outras línguas desde muito cedo, os professores estão a ajudar as crianças a tornar-se mais abertas a outras culturas e mais capazes de se movimentarem numa sociedade cada vez mais plurilingue e pluricultural. Apesar das ideias preconcebidas sobre a aquisição de uma segunda língua devemos realçar as vantagens reais: uma pronúncia perfeita e uma abertura de espírito inigualável. Trata-se de uma imersão no mundo do outro, uma assimilação tal como na língua materna, mais do que uma imersão, pretende-se uma familiarização com as outras sonoridades e assim penetrar com facilidade no mundo da mundialização. Mais do que a língua, essas aprendizagens permitem dar a conhecer e compreender que existem vários países, várias maneiras de viver, outras culturas, outros costumes e suscitar na criança a curiosidade de aprender cada vez mais línguas.

A União Europeia deve assim, continuar a criar medidas que permitam desenvolvimento de projetos, entre os diferentes estados membros, de ensino e aprendizagem de LE que encorajem os alunos a aprender outras línguas precocemente. Deste modo, o papel dos professores deve também ser o de, ajudar as crianças a tornarem-se mais abertas a outras culturas criando novas competências no âmbito do plurilingue e do pluricultural utilizando para tal novos recursos tecnológicos.

Bibliografía

Alves, Susana (2011). *Supervisão do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso*, Universidade do Minho – Instituto de Educação.

- Blondin (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education, estudo sobre investigação recente realizada ao nível da União Europeia* pelo Centre for Information on Language and Research, Londres.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino e avaliação*: Lisboa. Edições Asa.
- Currículo Nacional do Ensino Básico (2007). *Competências Essências*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Cruz, M; Medeiros, P. (2007). *A Intercompreensão em Chats no Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*. Revista Intercompreensão, 13, Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Deshays, E. (2003) *L'enfant bilingue*. Robert Laffont, Paris.
- Garabédian, M et autres. (1991). *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, Hachette, Paris.
- François-Salano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. L'harmattan, Paris.
- Hagège, C. (1998). *A criança de duas línguas*. Instituto Piaget, Lisboa.
- OCDE, *L'école et les cultures*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 1989.
- O'Neil C. (2004). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, LAL, Hatier, Didier, Paris.
- Porcher, L & Groux, D. (1998). *L'enseignement précoce des langues*. PUF, Paris.
- http://www.educacao.te.pt/pais_educadores/index.jsp?p=86&id_art=99, consultado em 11/12/2011.
- europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/guide/liste_pt.html consultado em 11/12/2011.
- http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/consult/action_pt.pdf consultado em 11/12/2011
- http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf%20consultado%20em%2011/12/2011 consultado em 11/12/2011
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf consultado em 11/12/2011
- <http://www.linguanet-europa.org/y2/>

La escritura en red y el aprendizaje de las emociones

Patricia Roxana Osorio Domínguez¹

161

Palabras clave: comunicación escrita en red, emociones y escritura, redes para comunicarse, emocionalidad y redes

Resumen de la ponencia

Las lenguas son universales, nos sirven para comunicarnos. Estamos en una era de la comunicación para colaborar, para acompañarnos, hasta para mostrar el ego y ser queridos. Es una época de lo 2.0, lo *punto com* y vendrán, seguro, nuevos códigos y lenguajes; pero será siempre el mismo objetivo: aprender a comunicarnos, a acercarnos, a entendernos mejor para construir más humanidad.

Nos encontramos en una nueva era, en la que no sólo las ciencias se han transformado, dando nuevas luces y un acercamiento al mundo más “humano” a pesar de que existen circunstancias infelices. Un mundo que demanda de quienes nos ocupamos de formar y enseñar, el logro de dos competencias fundamentales: la competencia comunicativa y la inteligencia emocional.

Los mediadores tecnológicos buscamos ayudar a dialogar a los nativos digitales con los inmigrantes digitales, aprovechar las habilidades, destrezas y actitudes logradas en cada uno para potenciar el encuentro, lograr la mediación y, finalmente, la comunicación anhelada. Aunque las lenguas digitales y redes sociales pueden provocar dificultades sabemos, también, que si una persona se expresa por escrito en la red, así sea con errores ortográficos, puede comunicarse y entonces sentirse bien, parte del mundo o, de un mundo al que desea pertenecer.

¹ Ministerio de Educación de la República del Perú. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. patriciaosorioid@gmail.com; posorioid7@yahoo.es.

En la red, la escritura y el habla están muy relacionadas y, es por eso, que se facilitan ciertos entendimientos. Además, es posible conocer mejor la emocionalidad, desafiando los recursos disponibles en un medio distinto a los tradicionales. A los educadores, nos corresponde pensar, sentir y hacer nuestra labor en estos nuevos contextos, respetando las diferencias y valorando la unidad en los encuentros.

*Solemos educar profesionales pero no educamos seres humanos.
Antes de que surja un médico, un político, un sacerdote, etc.,
ANTES, tiene que haber un SER Humano.*

Juan Ángel Moliterni

1. Introducción

¿Cómo educamos para contar con profesionales y seres humanos que puedan transformar positivamente el siglo XXI?

Si nos preguntamos sobre el porqué de las TIC en la Educación, tenemos que responder que se debe a tres razones fundamentales. La primera tiene que ver con la gran cantidad de información o de contenidos de conocimiento disponibles en Internet; la segunda hace referencia al potencial de las TIC para actualizar y transformar, a bajo costo, los ambientes de aprendizaje en los que se educan estudiantes, y la tercera atiende la necesidad de desarrollar la competencia en TIC para poder responder a las nuevas demandas originadas en la revolución que, han generado en los distintos campos del quehacer humano.

162

Entendiendo las características de los nuevos educandos, debemos reinventarnos como docentes y como personas para acompañar este proceso de la mejor forma y, así, enriquecernos durante el desarrollo de la experiencia. En tal sentido, es necesario recordar que educamos por amor y para enseñar a amar, a dar herramientas que ayuden a los que educamos a alcanzar su felicidad.

2. Lenguas para comunicarnos... ¿Solo en la escuela?

¡Qué extraño se me hace, ahora, escribir fuera de la red! (monólogo interior).

Las lenguas son universales, nos sirven para comunicarnos y mejorar la convivencia en sociedad.

Desde la escuela, ayudamos al aprendizaje sistemático de las lenguas; buscamos favorecer el logro de la competencia comunicativa en nuestros estudiantes y que desarrollen las capacidades de Expresión y Comprensión oral, Comprensión y Producción de Textos². Se trata de aprendizajes de siempre, de capacidades que se plantean en distintas propuestas curriculares considerando, en estos tiempos, enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua.

El modelo constructivista favorece la construcción del conocimiento mediante la mediación docente basada en la generación de aprendizajes significativos. Estos se logran considerando las necesidades e intereses de los estudiantes. El *conectivismo* (Siemens)³, por su parte, pone énfasis no sólo en el aprendizaje construido por la propia persona, sino en otra faceta del proceso que se sitúa fuera de la persona. Nos referimos a la forma de aprender *en red*.

El *conectivismo* integra principios explorados por las teorías de redes neuronales, del caos, complejidad y auto-organización. El aprendizaje ocurre en una amplia gama de ambientes que no están necesariamente bajo el control del individuo. Por eso, puede estar fuera del ser humano, como por ejemplo, en una organización o base de datos y, se centra en la conexión especializada de

² Escuchar, Hablar, Leer y escribir.

³ Siemens plantea la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender... a través de interacciones entre personas y dispositivos tecnológicos; del establecimiento de redes y de la actualización permanente de la información.

conjuntos de información que nos permiten aumentar cada vez nuestro estado actual de conocimiento.

Hace poco se pensaba que Internet sería en la enseñanza algo así como una súper biblioteca que había que aprender a usar. Como vemos, hoy en día, se trataba de una mirada muy limitada. Gracias a Internet no solo accedemos a una gran cantidad de información sino que es posible comunicarnos y compartir conocimientos, intereses, pareceres. La gran cantidad de herramientas Web 2.0⁴ disponibles representan el inicio de una verdadera revolución en la educación.

Sin embargo, desde nuestro rol docente, es importante entender los cambios que surgen detrás de estas herramientas: pensar en el **diálogo abierto** antes que en los blog, en la **colaboración**, antes que en los wikis, en la **democratización de la voz**, antes que en los podcast; etc. Es decir, necesitamos fijarnos en la reestructuración fundamental de cómo el conocimiento es creado, compartido y validado⁵.

Las actuales redes sociales están revolucionando la forma en que nos comunicamos y compartimos información con otros en la sociedad de hoy. Los estudiantes, niños, jóvenes y adultos, estamos teniendo múltiples oportunidades de interactuar en red más allá de las aulas y con muchas personas - casi siempre en simultáneo - sin movernos de un mismo lugar físico.

Como lo señala Martin, aparecen las redes y las comunidades. La comunidad (de conocimiento, de aprendizaje o de cualquier otro tipo de práctica), impulsada por un tema u objetivo concreto, controlada por moderadores y con una arquitectura organizativa. Pero, al contrario, **las redes sociales no están centradas en un lugar, sino en las personas**, son auto-organizadas, poseen una dinámica aleatoria y están controladas por el usuario, aunque sometidas a la mediación de la tecnología y el sitio.

Casi todas las redes sociales están construidas, hoy, a diferencia de las comunidades, sobre “vínculos débiles”⁶. Pero, resulta que la **coordinación social efectiva** no surge de vínculos fuertes, que suelen estar muy entrelazados e interconectados, sino que es propia de vínculos débiles. Ese efecto denominado “**la fuerza de los vínculos débiles**” se constata en algunas de las experiencias pre-Internet y ofrece razonables expectativas de redoblar en la nueva configuración avanzada de estas redes⁷.

Las preguntas que surgen, entonces, son:

¿Cómo se construyen estos vínculos? ¿Son igualmente importantes como los vínculos construidos cara a cara? ¿Cuánto aportan al logro de las capacidades comunicativas que nos esforzamos en desarrollar en la escuela?

3. Nos emocionamos y decimos... decimos y nos emocionamos

La ciencia y tecnología han revolucionado exponencialmente y esto ha generado innumerables cambios más. La escuela, más que otras veces, está llamada a avanzar hacia la auténtica comunicación entendida como *encuentro*, pues, es su base de intercambio y vehículo para lograr los fines educativos que son, al mismo tiempo, los valores universales a los que aspiramos como individuos y como sociedad.

Desde la perspectiva etimológica, debemos recordar las equivalencias entre los términos *educar* (e-ducere) y *seducir* (se-ducere). Educar significa *sacar de dentro*, extraer las mejores virtualidades, potencialidades que están ya en el educando de modo latente. Seducir, por su parte, significa *llevar a uno a otra parte*, sacarle de sí y enviarlo a otra dimensión. Coincidimos con Ferrés⁸ cuando

⁴ El término fue utilizado para referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, los blogs, los wikis o las folcsonomías, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz de información entre los usuarios de una comunidad o red social.

⁵ Rodríguez y Molero. En REDHECS. *Conectivismo como gestión del conocimiento*. Edición nº 6 – Año 4 (2009). URBE

⁶ Martin se refiere al término sociológico usado por Granovetter en 1983.

⁷ Martin, Obdulio. (2009) En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica*, p.89

⁸ Ferrés i Prats, Joan. (2008). *La educación como industria del deseo*. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona, Editorial Gedisa.

nos dice que sólo se puede educar si se es capaz de seducir; sólo se puede sacar algo del interior si se es capaz de penetrar en él.

Debemos conectarnos o sintonizarnos con nuestros educandos, personas que están en otra frecuencia de onda. Debemos reconocer que nos corresponde ser mediadores entre una institución escolar que ha evolucionado poco y unas personas (niños, adolescentes, jóvenes y otros adultos) profundamente modificados por los cambios radicales de la sociedad en que viven.

Nos corresponde llegar a la comprensión de lo que muchos comunicadores y expertos en TIC aplicadas a la Educación nos recuerdan, que hoy en día se aprende mejor bajo el modelo del placer y no del deber. No nos debería alarmar ni provocar rechazo el hablar de placer para aprender, pero estas reacciones son comprensibles toda vez que muchos de nosotros crecimos en el otro modelo de las obligaciones, deberes e imposiciones y tuvimos buenos resultados en nuestros aprendizajes, al menos en los de carácter cognitivo. De hecho, tuvimos otros puntos de “enganche” para sobrevivir a ciertas presiones, o llegamos a resistencias y distorsiones afectivas salvando nuestra psiquis lo mejor que pudimos.

Sin embargo, hoy que ha cambiado el sistema y dinámica familiares y que muchos disponen de poco tiempo o guardan reparos (por aprendizajes negativos) para los contactos reales y profundos, además de considerar el modelo de placer para aprender- sobre todo en el caso de niños y adolescentes - es fundamental atender a la gran necesidad que se tiene de ser reconocidos, de *ser alguien importante para los demás*.

Leemos y escribimos porque elegimos que nos importen los demás y lo que “dicen” (con cualquier lenguaje) y porque queremos importarles también. Antes, usábamos papel y lápiz solamente, luego el teléfono, hoy en día son los distintos artefactos tecnológicos y la Internet.

La red ofrece un nuevo escenario para leer y escribir, dando contenido a lo que llamamos nuevas formas de leer y escribir. Están ocurriendo muchos fenómenos que si bien tienen novedad en ciertos aspectos, siguen centrados en las mismas búsquedas de siempre: acercarnos, identificarnos, sabernos parte de grupos y de un gran grupo universal.

164

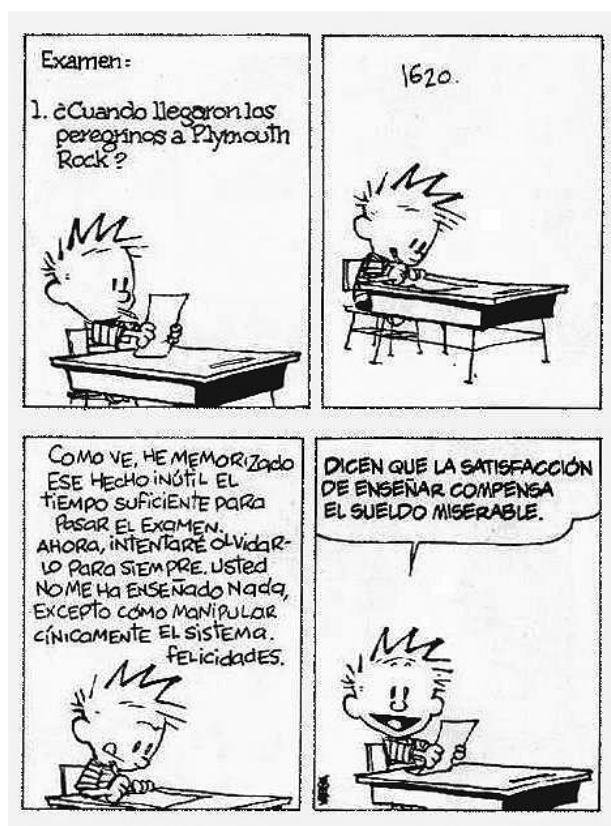


Figura 1.

Alguien escribe, leemos y nos emocionamos; o, nos emocionamos con algo y, después decimos verbalmente lo que ha pasado, sea hablando o escribiendo. En la red de hoy, el proceso está repleto de posibilidades expresivas, de espacios para dar “voz” a los que siempre dijeron o los que “en vivo y en directo” tienen ciertas dificultades de decir. Vamos a ver cómo nos emocionamos y qué nos provoca decir después. Para eso, proponemos el siguiente ejercicio: Lean el siguiente texto⁹ poniendo mucha atención a sus emociones.

¿Qué pensamientos vinieron a tu mente? ¿Qué sentiste? ¿Cómo reaccionaste corporalmente? Identifiquen qué relación puede tener este mensaje con ustedes.

En nuestro caso, nos agradó leer una crítica a ciertas prácticas docentes y, una esperanza ante una idea de que, en medio de cualquier sistema imperante, siempre hay mentes divergentes. Tal vez la experiencia puede movernos a seguir diciendo, tanto de manera real como virtual, con lo cual podríamos recurrir a nuestras computadoras (ordenadores) o equipos móviles conectados a la red para publicar en alguna red social, microblog o similar.

⁹ Ilustración de Bill Watterson tomada de Google, búsqueda de mayo del 2011.

Ahora, lee este “recorte digital”¹⁰ siguiendo el mismo procedimiento que para el texto antes revisado.



Figura 2.

Se trata del Premio Nóbel de Literatura, el compatriota Mario Vargas Llosa. Sus declaraciones, ofrecidas en un país vecino, fueron tomadas en el diario “El Comercio” de Lima.

¿Qué piensas sobre lo que dijo y fue publicado por uno de los principales diarios peruanos? ¿Qué estás sintiendo? ¿Cómo se manifiesta en tu cuerpo?

Una pregunta más: los adultos que chateamos ¿pensamos “como un mono”? Muchas personas se expresaron a favor y en contra (la mayoría con poco o pobre fundamento) tanto en la red del mismo diario, como en los sitios más populares como Facebook y Twitter.

Puede que las respuestas sean que “no se tiene a mano todo el texto”, que falta el contexto, etc. O, tal vez, desde antes, vinieron los juicios a la “poca propiedad” de un texto así dentro de un escrito “académico”. En todos los casos, han tenido una experiencia en la que las emociones, ideas y conocimientos se han expresado y hecho sentir.

Desde hace algunos años, la UNESCO¹¹ nos ha ofrecido instrumentos de referencia para considerar las competencias docentes en uso de las TIC en los aprendizajes y la formación a lo largo de la vida. Estas son base para el diseño de programas de inclusión digital y capacitación de maestros.

Por otro lado, se considera que una de las competencias clave para la formación a lo largo de la vida, es la *competencia digital*. De este modo, Ferrés, afirma que *ésta abarca tanto a las tecnologías de la información como de la comunicación e implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con*

¹⁰ <http://elcomercio.pe/tecnologia/749462/noticia-vargas-llosa-jovenes-que-chatean-piensencomo-mono>, búsqueda de julio del 2012.

¹¹ UNESCO. (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. Londres.

*el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas*¹².

Sea cual sea la modalidad, para trabajar en docencia de este siglo, se requiere, sobre todo, una actitud favorable y abierta hacia los estudiantes (inteligencia emocional), la enseñanza y el aprendizaje. Las competencias comunicativas son también fundamentales; la expresión y la capacidad de comprensión implican el esfuerzo por darse a entender y por comprender al otro, en toda la complejidad y profundidad que ambas acciones implican¹³. No se trata sólo del manejo instrumental del lenguaje o manejo ágil de las TIC, sino de conceptos integrales que permiten realizar funciones específicas. Si los docentes contamos con tales competencias podremos favorecer la construcción de las mismas en nuestros educandos.

4. Escritura para el encuentro... nativos e inmigrantes digitales¹⁴

Hasta aquí, estamos afirmando la importancia de aceptar la escritura en red como una excelente posibilidad para la comunicación y aprendizaje de las emociones. Asimismo, estamos insistiendo en la necesidad de adecuarnos a lo que las generaciones de estudiantes de hoy demandan, respetando sus nuevas formas de aprender, pues son seres humanos totalmente distintos a nosotros modificados por circunstancias propias de grandes transformaciones en todos los ámbitos del desarrollo de la cultura y sociedades de hoy.

Nos corresponde saber leer y escribir en red, saber comunicarnos emocionalmente bien, con eficacia, para nuestro propio desarrollo personal y no sólo profesional, pues somos seres integrados.

Para Piscitelli¹⁵, nuestros estudiantes son nativos digitales y, nosotros, inmigrantes digitales. Los primeros son los consumidores y próximos productores de lo que existe y existirá. Los segundos, son mayoritariamente consumidores. Lo ideal, desde nuestro punto de vista, es tornarse en mediadores digitales.

Si deseamos desenvolvemos en la docencia, tendremos que considerar las nuevas maneras de aproximarnos al aprendizaje, que considera el placer para llegar al conocimiento (slow food). Debemos entender, sin prejuicios, que los nativos digitales prefieren jugar, sentirse gratificados y recompensados constantemente. Es preciso entender esto con una mente abierta, sin rigidez de ningún tipo, pues estas formas de aprender pueden generar desafíos aun más grandes en un contexto donde es más atractivo el acceso aleatorio e hipertextual. Consecuentemente, las características clave de los procesos de formación deben ser la *flexibilidad* en la manera de enseñar y la *apertura* para favorecer auténticamente el pensamiento creativo y crítico.

Los inmigrantes digitales que ejercemos como docentes, necesitamos la actitud de humildad frente a los nativos digitales, así como, de autoevaluación de las habilidades con las que contamos para facilitar y favorecer el logro de mejores aprendizajes. Sólo desde el anhelo y trabajo por mejorar el diálogo podremos avizorar excelentes posibilidades de aprendizajes mutuos para hoy y el mañana.

Ejemplos de la relación entre escritura y emociones

Caso 1:

Uno de nuestros blog <http://blog.pucp.edu.pe/item/125847/educar-por-amor> contiene un post del cual he extraído el siguiente texto dialógico. La intención que tenemos es recordar nuestras propias comunicaciones, entender lo que ocurre entre nuestros estudiantes y nosotros, mirar nuestras emociones y esforzarnos en mirar la de los demás. Se trata de una conversación que, después de

¹² Ferrés, Joan. (2005). Tema monográfico: *La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Barcelona.

¹³ De la Rosa, María. (2004). *El desarrollo de competencias comunicativas: uno de los principales retos en la Educación Superior a distancia*. Aclatán.

¹⁴ OEI. Piscitelli, Alejandro. *Obra citada*.

¹⁵ Cabe precisar que lo digital no excluye lo analógico.

¹⁶ OEI. *Idem*.

muchos años, establecieron una maestra y quien fue su estudiante en el pasado. Se comunicaron vía chat, gracias a un reencuentro previo en Facebook que hicieron posible un grupo de amigos de su promoción al enterarse sobre la noticia del grave accidente de tránsito que sufriera la maestra. Ella había pedido a sus amigos más cercanos y familiares que publicaran el hecho en la red.

Fragmento de charla por Messenger de Hotmail: (sin correcciones)

Alumno: yo me acuerdo de usted y no por las clases precisamente si no porque usted se preocupaba de mí
me hacía sentir extraño
y usted no era nada mío

Profesora: SIEMPRE LOS QUISE MUCHO, MÁS A LOS Q TENIAN ALGUNA DIFICULTAD

Alumno: jajajaj si me lo va a decir a mí
siempre fui muy avergonzado

Profesora: pues, siempre debes saber recibir afecto

Alumno: pero me aprendí mi poesía por usted, me atreví a recitarla, me costó mucho....a la mitad me di cuenta que no lo estaba haciendo bien pero, al final, solo usted me aplaudió significó mucho para mí
nunca lo olvido

soy igual

con todos mis compañeros

de labores

me reto a que puedo mejorar su forma de ser de pensar

trabajo en ventas

muchos egoístas

egocéntricos

otros que no atinan más que a pasar el tiempo

no tienen sentido su vida

Profesora: gracias, (*omito el nombre*), me haces sentir muy feliz con tus palabras

Alumno: es verdad

qué bueno que la encontré después de tiempo y se lo pude decir

Profesora: siiiiiiiiiiiiiiiiiiii

Alumno: ya ve por eso solo fue un accidente nada más y usted sigue viva...

Caso 2:

Dando una mirada al Twitter, dado que es público copiamos este “recorte digital” para leer ejemplos de escritura en red “fotografiados” para el papel.



Figura 3.

En la red, en las redes sociales, el chat y microblog como Twitter, sobre todo, podemos apreciar expresiones escritas que dan cuenta de las propias emociones, de la identificación con otros que escribieron antes – y, probablemente, en este tiempo y son leídos en papel-, de reflexiones metalingüísticas en tono de humor, de los infaltables emoticones, etc.

Como vemos, estamos leyendo conversaciones (lo que se “habla”) a través de la escritura. Y, si decimos cosas es para que las lean, para que nos vean y reconozcan. Según la adhesión, las invitaciones, los “*lique*” (me gusta), los comentarios, *retweet*, podemos seguir interactuando y acercándonos o, no. En este último caso, “iremos por otros con los que podamos “encontrarnos”, afirmando o modificando nuestras ideas, nuestras reacciones si es posible. De hecho, este escenario es el ideal, pero sólo funciona si la comunicación intra e interpersonal se torna consciente y, es allí donde es fundamental nuestro rol.

5. Escritura y habla para los encuentros y desafíos

La escritura es, ante todo, comunicación. Los cambios que se han producido en la sociedad en las últimas décadas han convertido el mundo en una sociedad del entretenimiento. Si uno desea escribir para el público debe saber que ese público quiere entretenerse, por tanto, es necesario generar atracción e interés¹⁶.

Coincidirán conmigo al reconocer que, desde hace un tiempo, se viene escuchando y leyendo sobre la preocupación de que los niños han dejado de usar el lenguaje “correcto” por culpa, dicen, del uso de Internet, videojuegos y redes sociales. Se teme, como señalan los lingüistas tradicionales, que estos niños tengan dificultades en su inserción laboral debido a que no manejan un correctamente el idioma, pues suelen comunicarse quebrando el lenguaje y llenándolo de acrónimos.

168 Sin embargo, siguiendo a Bilton¹⁷, consideramos que se trata de miedos a lo que no saben explicar. *Los acrónimos vienen de hace mucho tiempo atrás. Algunas referencias datan de cientos de años, como “a. C.” para “antes de Cristo” o “A.D” (Anno Domini) para “año del Señor”. Si esto no es nuevo, “entonces **OMG** (“oh, Dios mío”), ¿por qué preocuparse sobre gr8 (great, “genial”) y **LOL** (laugh out loud o lots of laughs, “reírse a carcajadas”) e **IMHO** (in my humble opinión, “en mi humilde opinión”) en esta última encarnación de los acrónimos?”*

Si nos percatamos, se trata de comunicar las emociones, tratar de usar palabras rápidamente porque necesitamos del otro, ya que escribimos para el otro, pues buscamos leer e interpretar la mente y, el corazón del otro, somos inteligencias sociales. Estos recursos buscan suplir las carencias del lenguaje escrito y de acercarlo más al lenguaje oral.

Bilton afirma que la mayoría de los lingüistas coincide al señalar que la lengua cumple un doble propósito: el de documentar la historia en papel, compartir ideas o registrar eventos. En cambio, hablamos fundamentalmente para dialogar, para intercambiar información entre nosotros. El diálogo se tiene que realizar con el habla.

Si nos detenemos a pensar en esto, nos daremos cuenta –seguro ya mucho lo han hecho ya hace un tiempo - que, con las aplicaciones de mensajería instantánea, los mensajes de texto en los teléfonos móviles y los correos instantáneos, **Internet ha acabado con las diferencias entre el habla y la escritura**. *Por primera vez, la sociedad entera entabla conversaciones en tiempo real mediante textos, fusionando la escritura con el habla. Esto ha creado una especie de nuevo lenguaje. Los nuevos acrónimos nos ayudan a salvar las diferencias entre el mundo del habla y el de la escritura.*

Como bien señala Gonzáles en su famoso blog¹⁸: *si nos aproximamos desprejuiciadamente al chat y lo analizamos como fenómeno comunicativo, vemos que cumple todas las condiciones para ser comunicación eficiente, efectiva y eficaz y, por lo mismo, incorpora todos los factores de la comunicación.*

¹⁶ Pastor, Lluís (2010) *Escritura sexy*. Barcelona: Editorial UOC.

¹⁷ Bilton, Nick. (2011). *Vivo en el futuro y esto es lo que veo*. Barcelona: Centro Libros PAPF, S.L.U. Grupo Planeta.

¹⁸ Benedicto Gonzáles, maestro chileno que ubican en <http://pedablogia.wordpress.com>. Revisar el artículo, parte del cual no pude añadir por motivos de espacio: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/10/11/el-lenguaje-chat-dejando-de-lado-lo-negativo/>

Concluimos señalando que no es el medio el que construye las relaciones, sino el uso que le damos a estos. El uso de la red para las interacciones refleja que somos ante todo seres emocionales, pues ella dirige nuestra vida y acciones. Como dice Maturana, usamos la razón para justificar las emociones.

Repetimos una frase que le escuchamos al profesor Julius Mirlo en el Taller *Biografías en acción* organizado por el Centro Cultural de España, en Lima: “Escribimos para ser queridos”...Sinceramente, desde lo emocional de nuestro ser, esperamos haberlo logrado con esta comunicación.

Bibliografía

- Bilton, Nilton. (2011). *Vivo en el futuro y esto es lo que veo*. Barcelona: Centro Libros PAPP, S.L.U. Grupo Planeta.
- Ferrés i Prats, Joan. (2005). *Tema monográfico: La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. Barcelona: UPF.
- Ferres i Prats, Joan. (2008) *La educación como industria del deseo*. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Jarvis, Jeff. (2010). *Y Google, ¿Cómo lo haría?* Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- Lluís Pastor. (2010). *Escritura sexy*. Barcelona: Editorial UOC.
- Osorio, Patricia. *Competencias docentes para el uso de las TIC en la formación inicial y continua*. Ponencia presentada en el “Congreso internacional sobre Tecnologías para la educación, la investigación y la gestión del conocimiento”. Universidad de Ambato – Ecuador, Marzo 2010.
- OEI. (2008). *Metas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Edición no venal. Madrid.
- OEI. (2009.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas Educativas 2021. Madrid: Fundación Santillana.
- Rodríguez y Molero. En REDHECS. *Conectivismo como gestión del conocimiento*. Edición nº 6 – Año 4 (2009). URBE
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación docente. Guía de Planificación*. París.
- UNESCO (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. Londres.PDF

Webgrafía

- http://www.quia.com/files/quia/users/compinf/hacu/blog/Competencia_comunicaci_yyn_a_distancia.pdf
- <http://www.educacion.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/jornada-2008-lectura-prioridad-educativa.pdf?documentId=0901e72b80b29671>
- http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/
- <http://pedablogia.wordpress.com/2007/10/11/el-lenguaje-chat-dejando-de-lado-lo-negativo/>
- <http://www.educared.net>
- <http://www.oeiperu.org>
- http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_803/a_10819/10819.html
- <http://www.rtve.es/tve/b/redes/semanal/prg169/entrevista.htm>
- http://teknokultura.uprrp.edu/volumenes_anteriores/Backup/rev_31_01_05/volumenes%20anteriores/vol1/teknosphera/amores_on_line.htm
- http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_gilda.htm
- <http://pedablogia.wordpress.com>

Políticas y programas de promoción de la lectura

A rede social Biblon ao serviço das práticas de promoção da leitura e da escrita junto das crianças do Ensino Básico, em comunidades de língua portuguesa

Cassia Furtado¹

Lidia Oliveira²

173

Palavras-chave: Biblon, leitura e escrita, redes sociais.

Resumo

A comunicação visa apresentar os resultados da pesquisa sobre o uso dos *social media* (rede social), no contributo ao incentivo à prática da leitura-escrita, tendo como objetivo principal propor um modelo para a construção de rede social de leitores e escritores para a comunidade escolar do ensino básico, da língua portuguesa. O estudo de caso foi realizado nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Aveiro, Portugal, usando como instrumento, na fase empírica, a plataforma Biblon (www.portal-biblon.com), espaço na web de livros digitalizados de literatura infantil, que promove a interação entre os leitores na lógica de uma rede social. Além de oportunizar o elo entre os textos literários em suportes diversos, com interação de múltiplas linguagens, em ambiente híbrido. Apresenta-se os resultados preliminares da observação participante realizada durante a utilização do Portal Biblon nas atividades de leitura, realizadas em sala de aula. Constata-se que os equipamentos e recursos tecnológicos ainda constituem-se um obstáculo para uso das TIC no processo de ensino. Alguns professores demonstram dificuldade em trabalhar com a tecnologia, evidenciando falta de competência para introdução de novas iniciativas, com relação à leitura digital, nas práticas pedagógicas. Por parte dos alunos, percebeu-se motivação para uso do Portal Biblon, evidenciada pelos comentários, adicionados na plataforma, o que oportunizou espaço para a troca de experiências, interpretações e criatividade sobre textos infantil, onde as crianças, participaram como co-autor, autor e críticos literários. Pretende-se que o portal, ao permitir a troca de experiências, interpretações sobre textos e possibilitar a divulgação de diversas formas de expressão

¹ Universidade de Aveiro/Universidade do Porto-Portugal. cfurtado@ua.pt.

² Universidade de Aveiro/Universidade do Porto-Portugal. lidia@ua.pt.

criativa e artística, seja uma plataforma intercultural de disseminação da literatura infanto-juvenil e de criação, articulação e circulação de bens culturais da comunidade escolar de língua portuguesa.

1. Introdução

No contexto contemporâneo presencia-se o impacto das tecnologias de informação e comunicação na sociedade, acarretando transformações em práticas anteriormente já solidificadas. E, com a entrada da web 2.0 na rotina dos indivíduos, aspectos culturais estão passando por mutações históricas, a exemplo da leitura e escrita. Privilegiando as pessoas e suas relações, a web social amplia as possibilidades de leitura e escrita, com a inclusão dessas práticas também em media digitais, como as redes sociais.

Com o advento das ferramentas sociais de tecnologia web, a leitura estreita sua relação com as novas gerações e com a escrita, onde a diversidade e heterogeneidade textual proporcionam um novo estilo de leitura e escrita.

Apresenta-se os resultados preliminares da observação participante realizada no Agrupamento de Escolas de Aveiro, com alunos da Educação Básica por ocasião do uso do Portal Biblon. O estudo de caso compõe a fase empírica da investigação do Programa Doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais da Universidade de Aveiro e Universidade do Porto. Inserido nas áreas de Educação, Comunicação e Ciência da Informação, o estudo tem como contributo a preservação e difusão da língua e literatura da comunidade portuguesa, estimular a leitura literária, fomentar a capacidade criativa dos alunos e ampliar a presença de conteúdos em Português na web.

O portal Biblon é um espaço na web que disponibiliza livros digitais infanto-juvenis e permite a formação de uma rede social de leitores e escritores entre os utilizadores, a partir das interações proporcionadas com a leitura literária. Pretende-se que o portal, ao permitir a troca de experiências, interpretações sobre textos e possibilitar a divulgação de diversas formas de expressão criativa e artística, seja uma plataforma intercultural de disseminação da literatura infanto-juvenil e de criação, articulação e circulação de bens culturais da comunidade escolar de língua portuguesa.

A plataforma conta com livros da literatura infantil e juvenil, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, de autores portugueses e brasileiros. Na seleção das obras para compor o acervo do portal procurou-se acolher sugestões dos educadores e incluir alguns títulos que figuram dentro dos temas e conteúdos trabalhados na escola. Visando mergulhar no contexto das crianças e jovens, foram incorporados na plataforma alguns títulos que configuram como *best sellers* infantis e juvenis da indústria editorial recente, sendo que alguns dos títulos foram indicados pelos próprios utilizadores.

Em primazia ao respeito aos direitos autorais dos livros da biblioteca digital, informa-se que os livros que contam na plataforma já estão no domínio público, e quando não é o caso, inclui-se apenas a capa, indicações da referência bibliográfica e sinopse dos mesmos. Deste modo, a criança, ao fazer a leitura no livro em formato impresso, tem oportunidade de, a partir da capa como elemento simbólico da identidade do livro, fazer toda a interação que o Biblon permite e, assim, criar uma rede social de leitores daquela obra e despertar a curiosidade e o prazer da sua leitura noutras crianças.

O Portal Biblon sendo usado como um recurso para formação de leitores, com interação de múltiplas linguagens, em um ambiente híbrido, na aprendizagem informal, desvinculado de obrigações do sistema escolar, proporciona que as crianças e jovens através dos recursos: “adicionar comentário”, “adicionar imagens”, “adicionar vídeos”, sintam-se com maior liberdade para suas expressões criativas.

Na medida em que oportuniza espaço para a troca de experiências, interpretações e criatividade sobre textos infantil, o utilizador age como co-autor, autor e crítico do texto literário. A criação não pressupõe um ato isolado, ao contrário, o usuário ao compartilhar informações, imagens, vídeos e expressar pontos de vista e argumentos sente-se parte do livro e do grupo leitor, é um momento de encontro entre a literatura e seus leitores e com todo o pluralismo e a livre circulação de idéias, proporcionada pela diversidade cultural impregnada na literatura.

Os recursos “adicionar aos favoritos”, “quem está a ler”, “quem já leu” e a formação de grupos, admite a reunião de utilizadores com interesses e preferências similares, oportunizando a interação entre sujeitos de origens culturais diversas, o que contribui para a compreensão recíproca e facilita o diálogo intercultural.

O Portal Biblon, segundo dados registrados na plataforma, em 5 de abril de 2012, conta com 515 (quinhentos e quinze) utilizadores registrados e 1821 (um mil, oitocentas e vinte e uma) interações entre os mesmos e 286 (duzentos e oitenta e seis) imagens adicionadas aos livros.

Pretende-se com a experiência ratificar a biblioteca da escola como espaço criativo para a diversidade e o intercâmbio da cultura, utilizando como objeto cultural o livro de literatura, aproveitando as ferramentas originais e inovadoras da internet, a exemplo as redes sociais, para estreitar as relações e colaboração entre as pessoas. Dessa forma, o Biblon se constituirá uma plataforma de articulação no processo cognitivo e lúdico da comunidade portuguesa e, potencialmente, de todos os que usem o Português, como língua materna ou como segunda língua, ou seja, de toda a Lusofonia.

2. Leitura e escrita na web 2.0

O processo leitura e escrita tem forte relação com a história e cultura, influenciando e sendo influenciada pelas transformações que afetam a sociedade civil. Chartier (1999) designa como historicidade do sujeito leitor, que o considera passível de transformação e adequação em virtude das mudanças sociais e tecnológicas.

Em época não muito remota ao falar-se em leitura vinha em mente os signos alfabéticos, livros e instituições como escola e biblioteca, hoje a leitura envolve uma multiplicidade de signos, de documentos e está desvinculada de uma instituição específica. Lê-se vídeos, sites, textos, imagens, chat... Considera-se que a tecnologia de informação e comunicação, de maneira especial a web 2.0, pode expandir as oportunidades de leitura e escrita, e dessa maneira ser parceira do livro tradicional no incentivo a essas práticas.

As tecnologias sociais, por valorizarem o contributo coletivo, oportunizam aos leitores a leitura interativa e capacidade de expressão, sendo assim instrumentos relevantes para aquisição de informações sobre o texto literário, interação entre leitores, livros e autores e, conseqüentemente, conduzem ao estímulo da prática da leitura e escrita. A web 2.0 oferece ainda maior motivação para a literatura devido à convergência de múltiplas linguagens e oportunidade de espaço para criação em torno do texto literário. As atividades colaborativas em torno da literatura envolvem ações, em que a pessoa precisa expor sobre sua leitura. Tal ato acarreta resultados positivos para todos os envolvidos, tanto para quem recebe a nova informação, que entra em contato com novos conhecimentos, experiências e interpretações, como e ainda mais, para quem produz, pois tem a oportunidade de criar e expressar seu próprio conhecimento.

“Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada” (Rösing; Silva, 1999). O argumento fica mais intenso quando se trata de incentivo a leitura literária pelas crianças. Dessa maneira, deve-se utilizar o fascínio que as mesmas têm pela sinergia entre os vários códigos e aliar ao texto literário como estratégia.

O uso e a importância de imagens na literatura infantil, desde o primórdio, representam uma atitude de vanguarda, pois precedeu a era da convergência de linguagens, ao unir palavras e ilustrações com o objetivo de atrair e estimular a leitura, sensibilizar o leitor, além adornar e enriquecer a estética literária.

A web 2.0 possibilita maior dinamismo à leitura, pois permite ao leitor amplo espaço de atuação: ler, recriar e criar em cima do texto. O leitor, agora, além de mais ativo e autônomo, tem mais oportunidade de seleção, de criação e até de reinvenção do texto, nas mais variadas formas de expressão.

Em tempos remotos, o leitor se manifestava com escritos nas margens do livro e/ou marcação de trecho que considerava relevante, em um ato isolado e silencioso. Essa atitude perdura nos dias atuais, entretanto, afora essa manifestação solitária e resguardada, o leitor, agora, pode partilhar suas experiências e emoções, através dos media sociais e interagir com os outros leitores e até mesmo com o próprio autor. O leitor na era virtual considera a leitura literária com prática coletiva e anseia por espaço para tal. Livingstone (2011) considera que o aumento da presença da literatura na comunicação mediada por computador dar-se devido às associadas e interações *peer-to-peer on-line*.

Nos tempos atuais, a leitura e a escrita, sobretudo das crianças e jovens, apresenta-se de múltiplas maneiras e em múltiplos formatos, o que demanda, em consequência, um vasto campo de competência, para além das capacidades básicas de ler e escrever. Com a web 2.0, as competências para ler, escrever e interagir nas mídias sociais tornou-se uma necessidade para a nova geração de produtores de informação, pois representam a forma de expressão junto à comunidade virtual e presencial, além de forma de participação democrática da sociedade civil em temas locais e nacionais.

3. Portal Biblon – resultados preliminares

A observação participante foi concretizada durante as formações de utilizador efetivadas para os alunos, em contexto de sala de aula ou na biblioteca, de quatro escolas, do Agrupamento de Escolas de Aveiro-Portugal.

Com base no planeamento, a pesquisadora seguia uma rotina para a realização das formações, que iniciava com apresentação da equipe de criação do portal Biblon, seguidamente, abordava-se sobre a importância da biblioteca, da leitura literária, dos livros infantis e sobre a internet, fazendo elo entre as temáticas.

A investigadora, usando o computador do professor e o quadro interativo, mostrava a plataforma aos alunos, tendo como ponto de partida os livros, onde comentava sobre os elementos dos mesmos (autor, título, ilustrador, editora, ano de publicação, resumo/sinopse), como forma para identificá-los na biblioteca do portal. Finalmente, a leitura de um título, geralmente efetuada pela pesquisadora, em algumas situações, os alunos manifestaram vontade de efetuar a leitura em voz alta para toda a turma.

Enfatiza-se que, durante toda a explanação, os alunos e o professor eram sempre chamados a participar, de maneira que a formação tivesse um aspecto informal e lúdico.

176

O próximo passo era abordar sobre a formação da rede social, para tanto eram demonstradas as ferramentas e recursos de interação. Destaca-se que, na oportunidade, aproveitava-se para enfatizar sobre segurança na web, sites de redes sociais não apropriados para crianças, preservação de dados pessoais, dentre outros assuntos relacionados.

Diante de que, quase sempre, todo o universo da sala queria participar do Biblon, explicava-se sobre o registro no portal, da necessidade de possuir email e a importância da palavra passe. Como forma de demonstração e estímulo, solicitava-se que o professor efetuasse o registro na plataforma. Nesta etapa, elucidava-se sobre a relevância da família conhecer e participar da rede Biblon, do registro com apoio de um adulto, da leitura conjunta e interação oportunizada pelo portal.

Por fim, a investigadora estimulava a turma a comentar sobre o enredo da história lida e sobre o Biblon, o que poderia ser manifestado de forma oral, assim era adicionado no portal, ou no perfil da professora, ou da pesquisadora. Usou-se, também, como estratégia, solicitar que as crianças elaborassem desenhos, que, em momento posterior, eram digitalizados e adicionados à plataforma.

Enfatiza-se que os procedimentos elencados estavam sujeitos a alterações de acordo com o ambiente encontrado na escola. Os fatores condicionantes para as formações eram a presença dos equipamentos e recursos, especialmente, o computador do professor com acesso a internet e o quadro interativo.

Outro fator que fazia extrema diferença era a existência de internet com conexão sem fios, no espaço onde ocorriam as formações, visto que assim os alunos podiam usar o Computador Magalhães e acompanhar todo o desenrolar da apresentação, o que cativava bastante às crianças. Dependendo do número de computadores, por parte dos alunos, os trabalhos eram conduzidos de forma individual, em dupla ou em grupo.

Percebeu-se motivação para uso do Biblon, por parte dos alunos, notadamente quando as formações eram realizadas em espaço com internet sem fio, visto que assim as crianças acompanham a demonstração das ferramentas do portal, pela pesquisadora. Outra situação que evidencia a constatação era quando da presença da investigadora na escola, que constantemente era abordada pelos educandos em busca de informações ou contando “novidades” sobre o uso do portal.

No que tange aos livros, inclusos na biblioteca do portal, observou-se que os títulos da literatura infantil brasileira não foram bem aceitos, pelos professores. Segundo os mesmos o motivo

para tal fato foi que, sendo as turmas, objeto da pesquisa, do 1º ciclo e, assim, em fase de adquirir competências para a leitura e escrita, as diferenças entre as regras gramaticais da língua portuguesa nos países, poderia causar dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, considera-se preocupante que o corpo docente priorize a alfabetização monocultural em plena Sociedade da Informação e Comunicação.

Realmente foi notado em uns comentários postados nos livros que os alunos estranharam o uso do Português no Brasil. Sobretudo, por não perceberem que tratava-se de livros escritos em outra variação da língua portuguesa. Dessa forma, recomenda-se que a biblioteca do portal apresente uma notação informando a nacionalidade do autor do livro e conseqüentemente a geografia da língua portuguesa usada.

Todavia, percebeu-se, durante as formações e, também, em alguns comentários adicionados aos referidos livros, que a barreira linguística não afetou o interesse das crianças com os livros da cultura brasileira, inclusive determinados títulos aparecem como livros com maiores índice de favoritos e de leitura. Enfatiza-se que, em pesquisa com crianças, tendo como objeto de estudo a ICDL - International Children's Digital Library, os resultados apresentam que "these children showed increased interest in exploring different cultures. The strongest finding among any of the trends in the data, was that the ICDL opened up children to new world views" (Druin, Weeks, Massey, & Bederson, 2007).

Ainda com relação à biblioteca do Biblon, a sugestão mais indicada pelos professores era a inclusão de livros do Plano Nacional de Leitura do Ministério da Educação de Portugal, pois, segundo os mesmos, facilitaria a introdução da plataforma nas atividades de leitura em sala de aula. Dessa forma, criou-se no portal um espaço destinado aos referidos títulos. Por iniciativa dos alunos houve poucas sugestões de títulos de livros, a exceção alguns livros mais populares e de maior sucesso entre o público infantil e juvenil.

Durante as formações com os alunos a pesquisadora sempre abordava sobre os elementos descritores do livro e pode-se perceber que os indicadores (autor, título, ilustrador, editora, ano de publicação e resumo/sinopse) eram conhecidos dos alunos.

Ao tratar sobre redes sociais, foi notado que a grande maioria tem conhecimento sobre sites específicos para esse fim, onde alguns deles já tinham perfil, principalmente as crianças mais com idades e o mais popular foi o Facebook.

As ferramentas de interação do Biblon entusiasmaram as crianças, sobretudo o recurso de criação de grupos. A propósito, em duas turmas, os alunos apresentaram sugestão para que fosse implementado na plataforma, em especial na página dos grupos, recursos a permitir a interação entre os membros.

Notou-se que os recursos adicionar imagens e vídeos apresentaram dificuldades de uso, assim, considera-se a necessidade de implementação de mecanismos online de tutorização, fáceis e acessíveis, visando explicar todo o procedimento para os utilizadores.

Outra limitação observada no uso plataforma e igualmente muito solicitada pelos utilizadores, diz respeito à recuperação da palavra passe de acesso ao portal, mesmo com a distribuição do marcador de páginas, objetivando a preservação da senha de acesso, as crianças tem dificuldade em guardá-la, ficando assim, impossibilitadas de retorno ao seu perfil. Propõe-se, então, o acréscimo de recursos destinado a esse fim. Vale informar que, no item de sugestões para o Biblon os professores recomendaram, através do questionário, melhorias nas ferramentas de acesso ao portal.

Quando da apresentação do Biblon, na página "utilizadores", percebeu-se que as crianças tinham curiosidade em procurar amigos no portal, tanto por nome, quanto por escola. E, era grande o descontentamento ao perceberam a ausência deste recurso na plataforma, portanto, considera-se importante melhorar os recursos que oportunizam a formação de "amigos" entre os utilizadores.

Com relação às sugestões apresentadas pelas crianças, dar-se destaque as que tiveram mais evidências, a saber: recursos para comunicação entre os utilizadores, mesmo que de forma assíncronica, possibilidade de comentar imagens e vídeos postados, recursos para encontrar amigos e espaço para criação de histórias, de forma individual e, também, dentro dos grupos.

Durante a observação participante pode-se conhecer a realidade das escolas pesquisadas, portanto, conclui-se que a ausência dos equipamentos e recursos tecnológicos ainda constitui-se um

obstáculo para uso das TIC no processo de ensino, especialmente o acesso à internet. Destaca-se ainda que, a ausência de computador ligado à internet, por parte dos alunos, também foi um fator observado pela pesquisadora, o que certamente obstrui a utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem.

Constatou-se também que alguns professores demonstram dificuldade em trabalhar com a tecnologia, evidenciando falta de competência para introdução de novas iniciativas nas práticas pedagógicas.

A observação confirmou que o Computador Magalhães tem maior uso durante um dia letivo na semana, particularmente nas sextas-feiras, o que dificultava qualquer atividade com o instrumento fora da rotina escolar. O uso do Magalhães em sala de aula, não vocaciona aprendizagem com uso com da internet, salvo exceções, visto que as escolas ainda não dispõem de conexão internet sem fio, dessa forma, não constituem-se espaço de acesso e inclusão digital dos alunos.

As formações de utilizador, para os alunos, foram planejadas tendo como espaço principal de realização a biblioteca da escola, objetivando fazer elo e inserir o Portal Biblon nas atividades de leitura da biblioteca. Informa-se que, o planejamento não foi cumprido, pois, as bibliotecas, das quatro escolas pesquisadas, não possuíam equipamentos que viabilizassem as formações. As referidas bibliotecas possuem somente um computador, a conexão da internet geralmente apresentava problemas e não possuem quadro interativo. Levando isso em consideração, somente duas sessões foram realizadas em biblioteca, nas escolas EB1 “B” e EB1 “D” e as mesmas não foram realizadas a contento.

4. Conclusão

178 Tomando por base os estudos e argumentos apresentados, percebe-se que a sociedade está em processo permanente de mudanças e nos últimos anos de uma maneira mais célere, em grande parte pelas tecnologias, que atingem mais intensamente as novas gerações.

Nesse sentido, as instituições que tem crianças e jovens como público alvo devem atentar para os novos paradigmas da geração que cresce no campo da interatividade da comunicação, da permuta e em um ambiente de múltiplas linguagens e convergências.

Com o advento das ferramentas sociais de tecnologia web, a leitura estreita sua relação com as novas gerações e com a escrita, onde a diversidade e heterogeneidade textual proporcionam um novo estilo de leitura e escrita.

A leitura tem sua abordagem ampliada e desvinculada da escola e do livro textual, já que está presente também em plataformas digitais, onde o leitor passa a ter um papel diferenciado, mais participativo e com oportunidade de expressão.

A plataforma Biblon se apresenta como uma iniciativa de fomentar a leitura e a escrita e a formação de redes em torno da literatura infantil, com participação central da biblioteca, contribuindo com sistema escolar da comunidade portuguesa.

5. Referencias

- Chartier, R.(1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999. ISBN 85-7060-181-6.
- Druin, A., Weeks, A., Massey, S., & Bederson, B. B. (2007). *Children's interests and concerns when using the international children's digital library: a four-country case study*. Paper presented at the ACM IEEE Joint Conference on Digital Libraries, Vancouver.
- LivingstonE, S (2011). Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. *MATRIZES* [em linha]. 4(2) [Consult. 10 janeiro 2012]. Disponível na internet:<URL:http://www.matrizes.usp.br/ojs/index.php/matrizes/article/viewPDFInterstitial/265/pdf_221>. ISSN 1982-8160.pp.27.
- Rösing, T.; Silva, A (1999). *Práticas leitoras para uma cibercivilização*. Universidade de Passo Fundo, 1999.pp.166.

Bibliotecas escolares de Galicia, aceleradores de innovación

Cristina Novoa¹
Pilar Sampedro²

179

Las bibliotecas escolares de Galicia están viviendo un proceso de transformación importante para adaptarse a las necesidades del alumnado actual y a los nuevos modos de transmisión y producción de la información; en definitiva, a las nuevas formas de la cultura escrita, manifestándose como instrumentos útiles para propiciar e incluso acelerar cambios metodológicos en los centros.

La Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria inició en el año 2005 un *Plan de mellora de bibliotecas escolares*, con el fin de impulsar la renovación de estas bibliotecas, favoreciendo su transformación en *centros de recursos de lectura, información y aprendizaje*. En este proceso de actualización se ha podido observar la importante influencia que ejerce en el centro una biblioteca activa, gestionada y dinamizada por un equipo de docentes que valora, planifica, desarrolla un programa de actividades, trata de implicar al conjunto de la comunidad educativa, y evalúa finalmente el funcionamiento y el uso de este recurso educativo a lo largo del curso académico, con la finalidad de mejorar y avanzar.

Impulsando un nuevo modelo

Desde la creación de una “Asesoría de bibliotecas escolares” en 2003, todas las iniciativas de la administración autonómica para el desarrollo de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en los centros de enseñanza no universitaria, han sido vehiculizados a través de esta pequeña unidad de acción, al cargo de la cual han estado, desde el principio, docentes con experiencia en centros (y

¹ Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. crisnova@gmail.com.

² Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. pilarsampedro@edu.xunta.es.

concretamente en bibliotecas escolares pioneras), lo que ha permitido una continuidad en los objetivos y en los enfoques y una cierta estabilidad de los programas.

Uno de los objetivos de esta Asesoría ha sido siempre el de favorecer la visibilidad de la biblioteca escolar en los centros. Con esta finalidad se editan anualmente unos carteles divulgativos que llegan a todos los centros: una vez elegido un lema, se encarga la interpretación del mismo a un creador gallego de prestigio dentro del mundo de la ilustración de literatura infantil y juvenil. El cartel y otros materiales publicados se envían a todos los centros a comienzos del año académico, aprovechando el mes de octubre y las celebraciones a favor de la biblioteca. Pues bien, el cartel del curso 2012/2013 lleva como lema “*Biblioteca escolar, acelerador de innovación*” (fig. 1) y la ilustración es obra de Andrés Meixide.

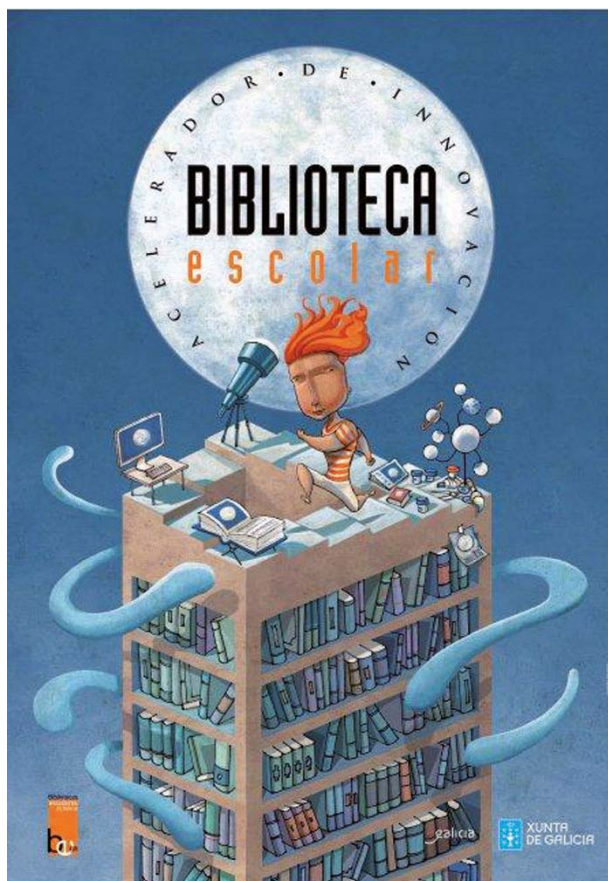


Figura 1. Biblioteca escolar.

Efectivamente, las nuevas bibliotecas escolares están liderando procesos de innovación metodológica y de incorporación de nuevas formas de acceder al conocimiento y de construirlo, más allá de las transformaciones físicas o de la incorporación de herramientas tecnológicas o de nuevos soportes de lectura. La presencia en los centros de una biblioteca dinámica, con recursos actualizados y un programa de actividades estable, facilita al profesorado apoyo para el ejercicio de sus funciones, y favorece el aprendizaje del alumnado como usuario de fuentes de información, diversas en contenido, formato, soporte y finalidad. Contribuye a la modificación de los roles, tanto de profesores como de alumnos, ganando protagonismo las metodologías activas, los proyectos de trabajo y las actitudes de colaboración.

Este proceso de renovación de las bibliotecas escolares gallegas se inició, como ya se ha citado, en 2005, a través del denominado “*Plan de mejora de bibliotecas escolares*”, con la publicación de la primera convocatoria anual de ayudas específicas para la biblioteca escolar, distribuidas entre aquellos centros que mejor se adecuan al modelo de biblioteca escolar como *centro de recursos de lectura, información y aprendizaje* que se pretende. Son centros que se comprometen a poner en marcha un programa de actividades que previamente han diseñado, así como a establecer medidas para la organización de los recursos humanos disponibles, de manera que la biblioteca esté atendida por un equipo de profesores, de carácter interdisciplinar, coordinados por un docente con perfil adecuado, que ejerce como responsable de la biblioteca escolar, con funciones definidas y horario específico, dentro de las posibilidades del centro (que siempre resulta insuficiente). Los medios económicos que se han puesto al servicio de este plan han sido importantes y han propiciado mejoras físicas evidentes (fig.2), pero ha resultado definitivo el compromiso de las comunidades educativas en el desarrollo de los planes comprometidos y de las actividades programadas.

Uno de los aspectos que conviene tener en cuenta a la hora de valorar este programa es que, además de facilitar la transformación de las bibliotecas integradas en el mismo a través de las ocho convocatorias realizadas hasta el momento (504 bibliotecas están incluidos en el programa en el curso 2012/2013, de un total de 1.306 centros públicos de enseñanza no universitaria), ha servido de revulsivo para que las comunidades educativas pusieran el foco en su propia biblioteca e iniciasen



Figura 2. CEIP A Lama (A Lama, Pontevedra).

181

prácticamente todas (aunque con menos medios materiales), sus propios procesos de renovación siguiendo las pautas que la Consellería de Educación, a través del *Plan de mellora*, ha ido publicando. Por otro lado, la normativa curricular derivada de la implantación de la Ley Orgánica de Educación, de 2006, ha ayudado a que las bibliotecas tengan una mayor presencia en los centros, toda vez que en Galicia, y desde la publicación de los currículos LOE en 2007, todos los centros tienen la obligación de elaborar Proyectos Lectores de Centro, con el fin de articular las medidas para la mejora de la lectura, la escritura y las habilidades informativas del alumnado. En estos Proyectos Lectores, la biblioteca escolar tiene un papel fundamental, en tanto que recurso imprescindible para el desarrollo de todas las medidas adoptadas.

Bibliotecas dinámicas al servicio del currículo

Además de atender los aspectos básicos para el correcto funcionamiento de la biblioteca (selección de materiales para la renovación de la colección, proceso técnico, préstamo), el equipo de la biblioteca diseña actividades de muy distinto cariz, centradas en el fomento de la lectura entre los distintos sectores de la comunidad escolar, la formación del alumnado como usuarios y la educación en el uso de la información o alfabetización informacional. Muchas de estas actividades van destinadas a apoyar al profesorado de las distintas áreas y materias para el desarrollo de diferentes aspectos del currículo y favorecen la integración natural de las tecnologías de la comunicación y la información, pues están diseñadas desde enfoques globales, incorporando lectura de ficción y lectura informativa, soportes impresos y recursos digitales disponibles a través de Internet.

Las actividades de fomento de la lectura están generalizadas: la presencia de una mascota, el diseño de un logo o imagen corporativa de la biblioteca, los concursos de marcapáginas, presentaciones de libros, exposiciones temáticas, encuentros con autores e ilustradores, la edición

de guías de lecturas recomendadas o boletines, los maratones de lectura, los recitales poéticos o los concursos literarios, son prácticas comunes a todas las bibliotecas. También lo es la celebración de fechas clave en el calendario civil desde el Día de la Biblioteca o el Día de los Derechos Humanos al Día del Libro, pasando por todas las fechas relevantes y susceptibles de ser tratadas en el ámbito educativo. En la mayor parte de los casos, la función de la biblioteca es la de apoyar el trabajo de documentación que se lleva a cabo para la conmemoración de estas fechas, cuestión esta en la que se incide especialmente a través de la formación, reforzando el papel de la biblioteca escolar a la hora de responder con recursos informativos a las demandas del profesorado para el desarrollo de los proyectos temáticos en marcha.

Pero los últimos años otras iniciativas se han ido extendiendo por las bibliotecas de toda la comunidad, tales como los “apadrinamientos lectores” (los alumnos mayores leen con los más pequeños, en su propio centro o, como en el caso de los institutos, a otros centros de la zona; las lecturas compartidas en sesiones de lectura en voz alta, con participación de alumnado, profesorado y familias); las rutas literarias: salidas de grupos, a veces de centros distintos, con el objetivo de conocer un lugar con reminiscencias literarias o relacionadas con un autor determinado (como por ejemplo los autores a los que se ha dedicado el Día das Letras Galegas del que sería un ejemplo la Serra de O Courel, espacio literario del poeta Uxío Novoneyra y muy visitado por los escolares). En estas rutas siempre hay lecturas *in situ* de textos seleccionados (fig.3). Los clubs de lectura son también una actividad muy extendida, especialmente en los centros de enseñanza secundaria, pero también en los de primaria. Por otra parte, “*Hora de ler*” es el nombre que, a partir del programa para el fomento de la lectura iniciado en 2006, recibe en la mayor parte de los centros ese tiempo destinado a la lectura en horario lectivo que, con distintas fórmulas, se realiza especialmente en los centros de primaria, pero también en buena parte de los institutos de enseñanza secundaria incluidos en el programa de bibliotecas de la Comunidad.

182



Figura 3. Lectura dos poemas de Uxío Novoneyra en O Courel. Club de Lectura del IES Alexandre Bóveda, de Vigo.

Es necesario destacar los programas de formación de usuarios que se están desarrollando en estas bibliotecas, pero sobre todo las interesantes **actividades de educación en información** que ya están muy generalizadas y que comienzan a estabilizarse: a través de la evaluación que realizan los propios centros se puede decir que año a año aumenta el número de profesores que emplean los recursos de la biblioteca escolar en su práctica docente y que comienzan a ser habituales las prácticas de **trabajo por proyectos**, mediante propuestas interdisciplinares que parten mayoritariamente de la biblioteca, o a las que esta presta apoyo. La puesta en marcha de “proyectos documentales integrados”, en los que a partir de un tema concreto (tópico, centro de interés, etc.) se integran actividades de fomento de la lectura y de trabajo curricular con búsqueda documental en diversos soportes, son ya una realidad en muchos centros de la red de bibliotecas escolares gallegas. Los centros más “maduros” desde el punto de vista de la integración de la biblioteca como recurso pedagógico son también aquellos que tienen ya estabilizada una dinámica de proyectos documentales, como fórmula para la educación de habilidades de información y el fomento de la lectura.

En su función de divulgación de los recursos existentes en la biblioteca escolar, los equipos de biblioteca elaboran materiales de muy distinto tipo: guías de biblioteca, guías para el alumnado colaborador, recomendaciones de lectura, materiales para la formación de usuarios o para los programas de educación documental, boletines informativos, etc. Las bibliotecas escolares gallegas adoptaron muy temprano las herramientas de la web 2.0 y son pioneras en el uso de blogs como instrumento al servicio de la lectura y de la información. Tras los primeros blogs surgidos en 2005, se han aprovechado las potencialidades de estas herramientas para dar a conocer las actividades y los servicios de la biblioteca a toda la comunidad educativa, al tiempo que se ofrecen recursos electrónicos disponibles en la Red y se abre la oportunidad a la colaboración.

En estos momentos, prácticamente todas las bibliotecas medianamente activas tienen un blog o un espacio específico dentro de la página web del centro. A través del portal de Bibliotecas Escolares de Galicia³ se puede acceder a más de trescientos blogs de bibliotecas de la Comunidad. También están presentes en las redes sociales y utilizan las ventajas de Internet para la implementación de sus colecciones, con recursos seleccionados a disposición de sus comunidades educativas. Estas bibliotecas son también muy activas en la elaboración de materiales didácticos (sean para el fomento de la lectura, para la educación en información o para el refuerzo de áreas o materias) en soporte electrónico, que ponen a disposición de profesorado y alumnado y que, a través de los blogs, están accesibles para toda la comunidad escolar.

Las bibliotecas como estaciones del conocimiento

Paulatinamente, estas nuevas bibliotecas escolares se están convirtiendo en “estaciones de conocimiento”, espacios dinámicos por los que fluye la información y la cultura; a dónde acudir cuando estamos necesitados de palabras o de imágenes, cuando estamos necesitados de historias que nos habiten o de informaciones que nos expliquen cómo funcionan las cosas o cómo deberían funcionar.

183

Pero además de apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y de favorecer la formación de lectores y lectoras competentes, las actuales bibliotecas deviene en una especie de modernas “estaciones intermodales” que ponen en conexión distintas formas de acercarse al mundo del conocimiento, pero también favorecen la comunicación entre personas de distintas edades, con muy diversos intereses y sensibilidades.

Las actividades que desarrollan facilitan ese encuentro entre diversos sectores de la comunidad educativa y son un recurso excelente para el tratamiento de la diversidad. Son muchas las bibliotecas escolares que reservan un espacio para las familias, un lugar destinado a acoger a padres y madres y ofrecerles lecturas que pueden ser de su interés (fig. 4). A través de iniciativas como las “mochilas viajeras”, estas bibliotecas introducen en las familias verdaderos “caballos de Troya” culturales, que van minando resistencias a la lectura y buscando la complicidad de los padres para trabajar juntos en esa tarea tan compleja como es la de construir un lector desde los cimientos y seguir fortaleciendo su hábito de lectura y su ansia de conocimiento a lo largo de toda la vida.

Los padres entran en la escuela a través de la biblioteca y participan como lectores, narradores, actores... facilitando con su colaboración, en ocasiones, la apertura de este espacio educativo fuera del horario lectivo.

Finalmente, las bibliotecas facilitan los contactos y los intercambios entre la escuela y otras instituciones culturales como las bibliotecas públicas o los medios de comunicación, los museos y la universidad, la ciencia y la vida, la sociedad en general y el mundo del conocimiento en particular.

La colaboración entre bibliotecas escolares y bibliotecas públicas, en Galicia, es una realidad en la medida en que la biblioteca pública tiene capacidad para ello; hay ejemplos de gran interés en los que la biblioteca pública municipal, junto con las bibliotecas escolares del mismo ayuntamiento, editan guías de lecturas recomendadas o programan actividades conjuntas (Redondela, Oleiros, Cambre, Allariz, Pontevedra, A Coruña), pero lo cierto es que en la actualidad, las bibliotecas escolares de las zonas rurales están asumiendo en muchas ocasiones el papel de biblioteca pública, acercando a toda la población, a través de sus actividades, los recursos culturales del centro.

³ <http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog>.



Figura 4. Rincón para padres de la biblioteca del CPI de Panxón (Nigrán Pontevedra).

Una red en construcción

Además de compartir un mismo programa informático para el tratamiento de la colección, junto con bibliotecas del sector de lectura pública (el “Proxecto Meiga”), lo que facilita la gestión y la creación de un catálogo colectivo de carácter virtual, las bibliotecas escolares gallegas incluidas en el *Plan de mellora de bibliotecas escolares* constituyen una red que se va construyendo poco a poco, aprovechando al máximo las oportunidades de la web 2.0. Todos los responsables de estas bibliotecas están en contacto a través de una lista de correos, el grupo PLAMBE, que les permite intercambiar informaciones, materiales, propuestas... y participar en proyectos conjuntos. Anualmente, la Consellería de Educación les convoca a una actividad de formación, lo que constituye una oportunidad para el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la actualización de conocimientos, con la participación de expertos en los distintos aspectos que influyen en el funcionamiento de estos recursos educativos, así como en el fenómeno de la lectura en general, las competencias básicas y su tratamiento, el desarrollo del currículo o las tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en las nuevas prácticas de lectura y de escritura.

Sin duda, la formación del profesorado ha sido también un aspecto muy significativo en estos últimos años. La posibilidad de diseñar y llevar a cabo actividades formativas para el profesorado que gestiona y dinamiza las bibliotecas escolares, así como para el profesorado en general (en colaboración con la red de centros de formación del profesorado de la Comunidad), con una misma orientación y en la búsqueda de unos mismos objetivos, ha favorecido un desarrollo importante de estas bibliotecas. El contacto entre el profesorado implicado ha sido también crucial. Los encuentros formativos incluyen siempre reuniones del profesorado por zonas y en algunas de las comarcas

se ha ido asentando una cultura de la colaboración que lleva a reuniones periódicas del profesorado, de manera autónoma, para el seguimiento de iniciativas conjuntas y para la formación informal en aspectos concretos (aplicaciones web de interés para la biblioteca, por ejemplo), de gran interés.

Precisamente, uno de los aspectos más interesantes de esta experiencia es la colaboración entre profesorado de distintas etapas y niveles educativos, su participación en proyectos conjuntos o el simple intercambio de experiencias que se adaptan a cada contexto y se mejoran. El colectivo de profesores y profesoras que se mueve en este ámbito valora las oportunidades de participación y de cooperación, y se han ido creando dinámicas de integración más propias de la sociedad compleja y mixta en la que vivimos, más acordes con las tendencias del aprendizaje que las tecnologías actuales y las derivas sociales hacen necesarias.

Competencias y biblioteca escolar

Es obvio que una de las competencias básicas que resulta más beneficiada de la existencia de una biblioteca activa en el centro es la competencia en **comunicación lingüística**. La presencia de un mayor número de recursos seleccionados y la mayor visibilidad de la lectura entre la comunidad escolar, es un hecho indiscutible, y por tanto son mayores las posibilidades de conseguir mejor competencia lectora y de consolidar los hábitos de lectura. La biblioteca es también un espacio para la convivencia lingüística. Desde siempre, las bibliotecas han sido espacios de normalización del gallego, de la lengua y de la cultura en su conjunto. La complejidad de la sociedad actual exige bibliotecas abiertas a la multiculturalidad y en las que todos puedan encontrar instrumentos para mejorar la competencia en su lengua materna, y puedan también adquirir recursos comunicativos en otras lenguas (Fig. 5). Son comunes, en este sentido, los proyectos anuales relacionados con la diversidad de lenguas y culturas de procedencia presentes en los centros, así como la incorporación de materiales en las distintas lenguas del alumnado, aún cuando sea a nivel simbólico en algunos casos (chino o árabe).

Una de las finalidades del Proyecto Lector de centro, en el que la biblioteca tiene un papel protagonista, es el de contribuir a la creación de un **ambiente propicio para la lectura** en el que se sientan cómodos y participen de forma activa los distintos sectores de la comunidad educativa.

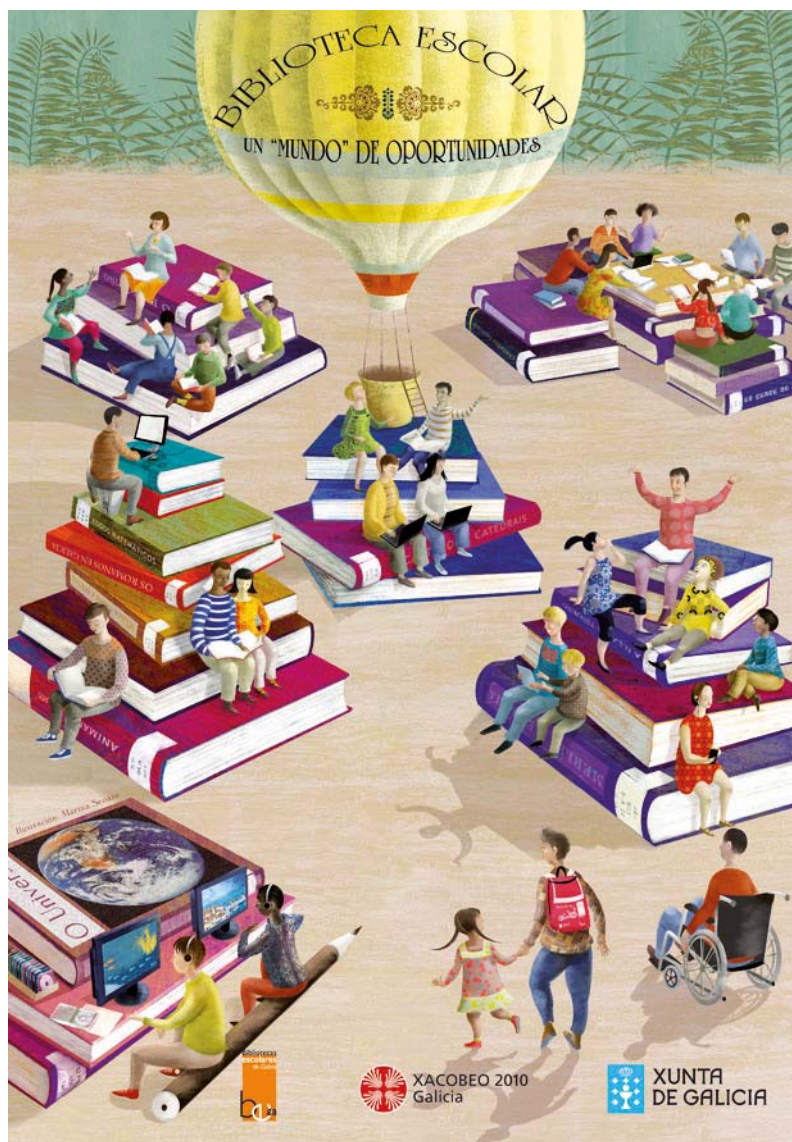


Figura 5. Biblioteca escolar, un "mundo" de oportunidades.

Paulatinamente, estos objetivos se van plasmando en programas sistematizados, que contemplan actividades pensadas para la formación de lectores competentes, pero que también buscan un contagio del gusto por leer y por informarse, del placer de conocer y construir conocimiento.

Pero las nuevas bibliotecas contribuyen a la adquisición de las demás competencias básicas contempladas en los currículos de una forma evidente, aunque hay algunas que resultan más claramente beneficiadas cuando la biblioteca responde a este modelo de centro de lectura, información y aprendizaje, y son fundamentalmente la competencia denominada “tratamiento de la información y competencia digital” (que se corresponde en contenidos y finalidades con la denominada “alfabetización informacional”, ALFIN, en ámbitos bibliotecarios a nivel internacional) y la competencia de “aprender a aprender”. El *Plan de mellora* de la Consellería incide especialmente en estos aspectos, desde la propia convocatoria y especialmente a través del seguimiento y la formación, por lo que los programas de estas bibliotecas van incorporando de forma paulatina actividades sistematizadas con la finalidad de educar al alumnado en estas competencias y de apoyar al profesorado en los trabajos de aula que tienen la misma finalidad.

Decididamente, la biblioteca escolar es un “mundo” de oportunidades: posibilita otras formas de estar en la escuela, otras formas de aprender. Es también un espacio de convivencia y una escuela de ciudadanía, en la que aprender desde pequeños la importancia de expresarse con argumentos, respeto y libertad, de la misma forma que se aprende a escuchar al otro, a atender sus razonamientos y a compartir espacios de diálogo.

El activo más importante: el factor humano

El esfuerzo del profesorado en este proceso de renovación ha sido decisivo. La convicción, la profesionalidad y el compromiso social hacen posibles realidades difíciles de mantener en situaciones de precariedad de recursos humanos como las que se prevén para los próximos años, un aspecto que será imprescindible atender si se quiere garantizar la continuidad y la estabilidad de este proyecto.

Las nuevas bibliotecas escolares son, definitivamente, espacios de “cimentación social” por cuanto implican a toda la comunidad educativa en la valoración de la lectura y el acceso al conocimiento, en la defensa de los valores de convivencia y de respeto a la pluralidad y a la diversidad, en el acceso igualitario a los recursos que facilitan el conocimiento. Son elementos culturales clave en sectores rurales de la geografía gallega, o en los espacios urbanos más desfavorecidos. Solamente por este aspecto valdría la pena mantener su defensa y garantizar su presencia activa en los centros educativos.

Bibliografía

- Bernal, Ana I.; Macías, Casildo; Novoa, Cristina (coord.) (2011): *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Durban, Glòria (2010): *La biblioteca escolar, hoy. Un recurso estratégico para el centro*. Barcelona: Graó.
- García, José (2010): *La utilidad de la biblioteca escolar. Un recurso al servicio del proyecto educativo*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.
- Novoa, Cristina; Sampedro, Pilar (2010): Otro alumnado, otras bibliotecas. *Revista Galega de Educación*, 48, 16-19.
- Novoa, Cristina; Sampedro, Pilar (2010): Camiño longo: as transformacións das bibliotecas escolares cara a un novo modelo. *Revista Galega de Educación*, 48, 20-23.
- Novoa, Cristina; Sampedro, Pilar (2012): Las bibliotecas escolares, motor de innovación.

Hora de ler: un programa para el fomento de la lectura en centros educativos de Galicia

Cristina Novoa¹
Pilar Sampedro²

187

HORA DE LER es el lema que engloba las distintas actuaciones que impulsa la *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria* para el fomento de la lectura en los centros no universitarios de Galicia. Este programa que nació en 2006 con la publicación de materiales de apoyo al profesorado, pretendía dar visibilidad a la biblioteca escolar, los libros y la lectura en los centros de enseñanza no universitaria, y se ha ido desarrollando en paralelo a otras medidas destinadas al fortalecimiento de una infraestructura cultural y educativa básica como es la biblioteca de estos centros.

Hora de ler, los inicios

Desde la creación de una “Asesoría de bibliotecas escolares” en 2003, todas las iniciativas de la administración autonómica para el desarrollo de las bibliotecas escolares y el fomento de la lectura en los centros de enseñanza no universitaria, han sido diseñadas e impulsadas desde esta pequeña “unidad” integrada en la Subdirección Xeral de Centros, y al cargo de docentes con experiencia en bibliotecas escolares y promoción de la lectura.

En el seguimiento de las actuaciones que estaban en marcha en ese momento (Plan de Fomento de la Lectura, del Ministerio de Educación), se observó una elevada demanda por parte del profesorado de materiales de apoyo a las actividades de lectura en los centros, especialmente de materiales motivadores que favoreciesen el acercamiento a los libros y al hecho de leer. Cuando en

¹ Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. crisnooa@gmail.com.

² Asesoría de bibliotecas escolares. Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia. pilarsampedro@edu.xunta.es.

2005 ya estaba en marcha el programa para la mejora de las bibliotecas escolares, se creó un pequeño grupo de trabajo formado por docentes con experiencia en distintos niveles educativos que, coordinados por la responsable de la Asesoría en aquellos momentos, comenzaron a elaborar unos materiales destinados a los distintos niveles educativos, en respuesta a esta demanda. Así nació el programa *HORA DE LER* para el fomento de la lectura en centros escolares, con la publicación de unos materiales que llegarían a los centros en 2006 y en 2007. Se justificaba este lema recordando que, de la misma forma que había tiempos acotados para distintas actividades en el día a día del alumnado, también era necesaria incluir un tiempo para la lectura, de forma natural, sabiendo como sabemos que una de las primeras necesidades es la de establecer tiempos y espacios para la lectura si se quiere avanzar en la consolidación de este hábito.

Esta primera acción tenía como objetivo fundamental el de poner en valor la experiencia lectora y reforzar el papel de la biblioteca escolar como espacio de lectura, apoyando su visibilidad en el centro. Se presentaba como un complemento a las actuaciones de la administración autonómica para la renovación de las bibliotecas escolares. Se diseñó en dos fases:

- ✓ Una primera fase, de carácter divulgativo, con materiales que daban a conocer el lema y las intenciones, y hacía un guiño al profesorado mediante una agenda en la que se incidía en la importancia de su papel como mediadores de lectura. Se editaron también carteles, marcápáginas, chapas y pegatinas (ex libris) con el lema “Hora de ler” que se enviaron a todos los centros educativos de Galicia.
- ✓ Una segunda fase con materiales ya específicos para los distintos niveles, con lemas para cada una de estas “subcampañas”:
 - o *¡Contamos moito!* (¡Contamos mucho!), destinada al alumnado de educación infantil, con materiales para el alumnado y también para las familias. Se acompañaba de una guía para el profesorado.
 - o *De letra en letra, eu leo porque me peta!* (¡De letra en letra, yo leo porque me da la gana!), dirigido al alumnado de 1º y 2º ciclo de primaria. Los materiales giraban alrededor de los cuentos clásicos y tradicionales; consistían en un juego de la oca y unos álbumes de cromos, basados en unos cuentos específicos. La guía para el profesorado desarrollaba una serie de informaciones sobre los cuentos y proponía diversas actividades para su tratamiento.
 - o *Ler o mundo* (Leer el mundo), destinado al alumnado del tercer ciclo de primaria y, también, a los chicos y chicas de los dos primeros cursos de educación secundaria obligatoria. A partir de una guía de lectura sobre los viajes, se diseñaron unos “cuadernos de viaje” con propuestas de actividades (muy libres) a partir de las lecturas realizadas. También se acompañaba de una guía para el profesorado con múltiples actividades posibles e informaciones.

Toda la imagen de esta campaña inicial estuvo a cargo del dibujante gallego Óscar Villán, reconocido creador del ámbito de la literatura infantil y juvenil, que ya había sido galardonado con el Premio Nacional de Ilustración en 1999 con las ilustraciones de “O coelliño branco” (Premio a la mejor ilustración infantil y juvenil, del Ministerio de Cultura).

Paralelamente³, se abrió un blog con el mismo nombre del programa, con el fin de ofrecer informaciones y posibilitar el acceso a través de Internet algunos de los materiales, como las guías de lectura o los cuadernillos editados para los padres de educación infantil (“7 cuestiones sobre la lectura”), de la campaña destinada a este alumnado.

El Proyecto lector del centro

Tras la publicación de la Ley Orgánica de Educación, en 2006, y la puesta en marcha de los currículos a nivel autonómico, los centros no universitarios de esta Comunidad tienen la obligación de dise-

³ Hora de ler: <http://bega-horadeler.blogspot.com>

ñar y poner en marcha un Proyecto Lector de Centro, un documento que regule todas las actuaciones que el centro lleve a cabo para la mejora de la lectura, la escritura y las habilidades en el uso de la información de su alumnado. Este documento que se incorpora al Proyecto Educativo del centro es una especie de mapa de navegación y sirve de guía para la elaboración de los planes anuales de lectura y la programación de la biblioteca escolar, que se contempla como recurso fundamental para su desarrollo.

Entre otras cuestiones, la normativa curricular que regula la elaboración de este Proyecto Lector contempla que los centros educativos deberán tomar decisiones consensuadas que permitan “la formación de lectores y lectoras competentes y la creación y consolidación de hábitos de lectura”, así como “el desarrollo de actitudes favorables a la lectura, mediante la creación de ambientes lectores entre otras estrategias”.

Desde la Asesoría de bibliotecas escolares se van incorporando propuestas que faciliten al profesorado el desarrollo de estos objetivos y, poco a poco, el programa “*Hora de ler*” se ha ido diversificando en múltiples acciones.

***Hora de ler*, un programa abierto**

Tras los primeros materiales de “*Hora de ler*” llegaron otras iniciativas, todas ellas destinadas a apoyar al profesorado en su labor de mediadores y educadores de lectores competentes. Por un lado se trata de responder a demandas presentadas por los centros y por otra, dar difusión a buenas prácticas ya existentes, reorientándolas a veces y facilitando su expansión. A través de una formación permanente del profesorado, atenta a las experiencias de calidad, pero superando las prácticas como tales (apoyándolas en argumentaciones para darles consistencia y garantizar resultados), se fue creando una especie de rutina creativa, en la que es común la reflexión sobre la propia práctica; al menos esto es lo que se ha intentado y que, a través del seguimiento se comprueba que existe en la mayor parte de los centros.

189

✓ ***Mochilas viaxeiras:***

Una de las iniciativas más exitosa ha sido la de “**mochilas viajeras**”: con el lema “*Hora de ler*” se enviaron a los centros unas mochilas con la finalidad de que las bibliotecas pusieran en marcha esta acción de promoción de la lectura dirigida a las familias, como una fórmula para conseguir su complicidad a la hora de inculcar en los más pequeños el hábito de la lectura. Con la edición de un díptico sobre los beneficios de este tipo de actividades, los aspectos que había que tener en cuenta para garantizar un mínimo de resultados y con algunas propuestas para ponerla en marcha se dio inicio a esta actividad que, en la actualidad, está presente en la mayoría de los centros de enseñanza de todos los niveles no universitarios.

En la actualidad, la Consellería suministra las mochilas bajo demanda y son los centros los que seleccionan los materiales en función del alumnado a los que van dirigidos y el contexto familiar y social. Aquí radica el éxito de esta iniciativa por lo que se incide a través del seguimiento en la necesidad de medir bien las posibilidades de gestión de estas mochilas en beneficio de unos buenos resultados. Se busca la colaboración de las familias a través del “diario de la mochila”, y a través del mismo se conoce el grado de satisfacción de los padres y madres con esta actividad. La mochila viajera favorece una ocasión de lectura compartida en familia y proporciona recursos a los padres para la selección de libros, música o cine, lo que resulta doblemente importante en zonas rurales, alejadas de librerías o bibliotecas públicas.

✓ ***Maletas viaxeiras***

La Asesoría de bibliotecas escolares, en colaboración con los centros de la Red de formación del profesorado, pone a disposición de los centros unas “maletas viajeras”, con materiales seleccionados sobre una temática, con el fin de facilitar lecturas profesionales en

el contexto de grupos de trabajo (formalmente constituidos o no), o para apoyar actividades de dinamización de la propia biblioteca escolar. En la actualidad hay disponibles maletas sobre lectura profesional, cómic, poesía, el Camino de Santiago, Los mundos de Cunqueiro (sobre la obra de Álvaro Cunqueiro). Están preparándose maletas científicas (matemáticas, física y química, economía, biología) que estarán disponibles para el curso 2012/2013). Esta iniciativa, destinada a impulsar la lectura profesional entre el profesorado y a estimular el uso de determinados materiales en actividades diseñadas por los equipos de biblioteca. Sólo las dificultades de gestión impiden atender la alta demanda de este tipo de recursos.

✓ **Materiales de apoyo a la biblioteca**

Dentro del programa *Hora de ler* se contempla la edición de diversos materiales con carácter puntual, para dar respuesta a necesidades observadas en el seguimiento de los programas (Bibliotecas Escolares, Hora de ler), o para la conmemoración del Día del Libro. En este aspecto, y coincidiendo con el mes de abril, la Consellería publica unos pequeños separadores de lectura, que incluyen un texto literario original de algún autor o autora, quien lo dona a las Bibliotecas Escolares de Galicia. Así Carlo Frabetti, Gloria Sánchez, Juan Mata, Carlos Negro y Agustín Fernández Paz han colaborado generosamente con sus textos a la difusión del libro y la lectura. Estos materiales están también disponibles en formato electrónico a través de los sitios web que mantiene la Asesoría de bibliotecas escolares⁴. En este apartado se pueden incluir los señalizadores para la biblioteca, con ilustración de Óscar Villán también, que sirven para hacer visible la biblioteca por los pasillos de los centros.

También en este ámbito se integran las “bolsas azules” para el alumnado de educación infantil que se distribuyen a los centros, bajo demanda y que están destinadas a las “lecturas de ida y vuelta”, esos libros que el alumnado de esta etapa lleva a su casa en préstamo. Esta iniciativa responde a una demanda concreta realizada por diversos docentes y está dando, también, buenos resultados. El profesorado, en sus centros, personaliza las pequeñas mochilas con diversos materiales como guías de lectura o recomendaciones para los padres sobre las fórmulas para conseguir que los niños y las niñas se aficionen a la lectura.

Clubs de lectura, una experiencia singular

De todas las acciones que ahora mismo integran el programa, una de las que cabe destacar por sus resultados, por la cantidad de personas implicadas y por la trascendencia de las actividades que genera, de cara a la construcción de una sociedad lectora, es la experiencia de los clubs de lectura en centros públicos de enseñanza secundaria de Galicia.

En el curso 2007/2008 y dentro del programa Hora de ler, la Consellería hizo pública la primera convocatoria de ayudas para incentivar el funcionamiento de clubs de lectura en centros públicos que matriculan alumnado de enseñanza secundaria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de régimen especial y de personas adultas. A la primera convocatoria se presentaron 104 centros que pusieron en marcha sus respectivos clubs. Se trataba de crear un grupo de alumnos y alumnas que, bajo la coordinación de un profesor del centro y en colaboración a poder ser con la biblioteca escolar, se reuniesen en horario no lectivo para compartir experiencia lectora. Desde entonces se han ido creando grupos de lectura en más del 53% de los centros a los que iba dirigida la convocatoria. En el curso 2011/2012 funcionaron un total de 215 clubs, una buena parte de ellos formados por varios grupos de lectura en función de edades o intereses; también hay grupos de lectura de adultos (padres, madres, profesorado y personal no docente) en prácticamente el 21% de los centros. En este mismo curso, el 61% de los institutos públicos de enseñanza secundaria contaban con un club de lectura. En total, unas 7.000 personas se mueven alrededor de esta iniciativa, constitu-

³ Portal de Bibliotecas Escolares de Galicia: <http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog>

yendo una auténtica “masa crítica” de lectoras y lectores que comparten su experiencia y que llevan a cabo actividades cada vez más diversas, centradas en la lectura de textos seleccionados libremente por cada uno de los grupos. Estos clubs de lectura realizan una propuesta inicial, para presentarse a la convocatoria anual de ayudas, y presentan una memoria final que es evaluada y que permite conocer el alcance de esta iniciativa.

Las actividades que llevan a cabo los clubs de lectura son muy diversas y contemplan la lectura de textos y su comentario en sesiones colectivas; pero también realizan actividades de extensión cultural tales como encuentros con autores, visitas a librerías y bibliotecas, recitales poéticos, maratones de lectura, visionados de películas con la correspondiente tertulia, representaciones teatrales, talleres de escritura creativa, meriendas literarias... Cada vez son más comunes las rutas literarias, muchas veces compartidas por clubs de dos o más centros, con la inclusión siempre de lectura de textos seleccionados previamente en función del lugar o de un autor representativo de la zona (es el caso de Celso Emilio Ferreiro y Celanova, o de Uxío Novoneyra y la sierra de O Courel, por poner un ejemplo).

Anualmente, la Consellería convoca a los coordinadores de estos clubs a una “jornada de los clubs de lectura”, con el fin de compartir experiencias y reflexionar, con la ayuda de expertos, sobre las posibilidades de esta fórmula para la formación de lectores, así como las dificultades que es necesario enfrentar para mejorar la lectura comprensiva o la competencia literaria de los lectores jóvenes, especialmente en estos momentos de transición que vive la cultura escrita. A finales del curso 2011/2012 tuvo lugar la V Xornada dos clubs de lectura y en esta ocasión se sumaron a los profesores una representación de alumnos (140 en total) de los diferentes clubs de lectura, así como adultos participantes también de esta experiencia. La jornada resultó muy satisfactoria en sus resultados y en su desarrollo, especialmente por la participación activa y sorprendente del alumnado que con sus argumentaciones y su entusiasmo justifican perfectamente el excelente trabajo que realiza el profesorado en este ámbito.

Conviene subrayar que los clubs de lectura existen porque hay profesoras y profesores que se comprometen con su profesionalidad, su buen hacer y su tiempo, para que esta iniciativa sea una realidad, pues las ayudas que la administración distribuye entre los clubs de lectura van destinadas únicamente a costear la adquisición de los libros y los gastos ocasionados por las actividades realizadas.

191

Hora de ler en la Red

Con el fin de apoyar todas las acciones contempladas en el programa Hora de ler, la Asesoría de bibliotecas escolares mantiene varios espacios web, a través de los que se difunden informaciones específicas y se dan a conocer actividades de interés. Además del blog “Hora de ler”, existen otros tres espacios que apoyan al programa:

- ✓ Ler en mancomún (<http://lerenmancomun.blogspot.com>), el blog de los clubs de lectura, que integra además los casi cien blogs creados por los diferentes clubs, como complemento a sus actividades presenciales.
- ✓ Libros a eito (<http://librosaeito.blogspot.com>), una especie de banco de libros para el intercambio de lotes de libros en préstamo entre los diferentes clubs.
- ✓ Rede lectura (<http://redelectura.blogspot.com>), un blog destinado a la literatura infantil y juvenil, fundamentalmente gallega, que recoge novedades e informaciones de distinto tipo.

Hora de ler, ese tiempo para la lectura

Desde la implantación de la LOE y desde la puesta en marcha de los Proyectos lectores de centro, se ha ido generalizando la organización de un tiempo para la lectura dentro del horario lectivo, con distintas fórmulas y posibilidades, todas ellas tendentes a propiciar un acercamiento grato y eficaz del alumnado a los libros y a la lectura de distintos textos y en distintos soportes.

Los centros de primaria comenzaron a utilizar el lema de este programa, *Hora de ler*, para denominar a ese tiempo dedicado a la lectura, dentro del horario lectivo. Posteriormente, y tras la difusión de las experiencias más exitosas a través de las actividades de formación del profesorado, se han ido incorporando muchos centros de enseñanza secundaria, que haciendo frente a dificultades y resistencias de distinto tipo, han ido organizando también tiempos para la lectura dentro de sus horarios semanales, siempre con muy buenos resultados según las valoraciones realizadas por los propios centros entre sus comunidades educativas, siendo los propios chicos y chicas las que reclaman la continuidad de estas actividades.

Todas estas acciones han facilitado, cuando menos, una mayor presencia de la lectura y de los libros en los centros, al tiempo que se han ido integrando los recursos digitales a través de las nuevas herramientas propias de la cultura escrita actual. El seguimiento de los programas demuestra que están dando buenos resultados, pero como ya es conocido, los beneficios de los programas de lectura sólo se pueden conocer tras un periodo sostenido en el tiempo, con la continuidad y la sistematización que ello conlleva. En la evolución del alumnado como lectores competentes influyen muchas variables pero, sin duda, todas estas acciones contribuirán a que vivan la lectura como algo habitual y necesario para construirse como personas y para avanzar como ciudadanos activos, también como lectores conscientes de la importancia de esta actividad en su vida social, académica y personal. La sociedad lectora que tanto precisamos para hacer frente a los retos que se presentan precisa del empeño de todos, personas e instituciones, más allá de las aulas y más cerca de los afectos.

Bibliografía

Chambers, Aidan (2007): *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa (coord.); Díaz-Plaja Ana; Durán, Carmen; Manresa, Mireia; Margallo, Ana M^a; Olid, Isabel; Silva-Díaz, M^a Cecilia (2009): *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Editorial Graó.

Novoa, Cristina (2010): Construyendo sociedad lectora. Clubs de lectura en centros de enseñanza secundaria de Galicia. Libro abierto, 40. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-libro-abierto/libro-abierto-40-abril/mayo-2010/-/noticia/detalle/construyendo-sociedad-lectora-clubs-de-lectura-en-centros-de-ensenanza-secundaria-de-galicia> [consulta: 29/06/2012]

Petit, Michèle (2009): *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano Travesía.

Los molinos del saber popular o cómo acercarse a la Paremiología

Luz María del Olmo García¹
Desamparados Cuenca García²

193

Palabras clave: Refranes, paremiología, Quijote y molinos.

Resumen

Esta es una iniciativa que pretende difundir el saber popular mediante el uso y el estudio de los refranes propios de nuestra tierra, concretamente de los que aparecen en el Quijote.

Además de los refranes, son protagonistas del proyecto los molinos, como elemento de identidad de la región. En las aspas del molino se imprimen los refranes, dos por cada molino. La idea del binomio entre molinos y refranes nació en el 2005, cinco años después se publican y surgen como transmisores de ese aspecto de la lengua castellana, que muchos jóvenes desconocen. Los molinos rinden tributo a la cultura popular tanto en el fondo como en la forma, el carácter lúdico del material aporta un valor educativo y fomenta el desarrollo de los multilenguajes a partir de estas voces patrimoniales que son los refranes.

Objetivo

Estamos ante un juego educativo e instructivo que puede ser útil para explicar a los jóvenes los refranes y relacionarlos con las situaciones donde se podrían aplicar, buscar similitudes en otros idiomas, recoger nuevos refranes propios de determinadas zonas e, incluso, provocar encuentros intergeneracionales entre lo tradicional y las nuevas generaciones al tiempo que se difunde la cultura manchega a través de los molinos y de frases populares de la obra del Quijote.

¹ Biblioteca Municipal de Chinchilla de Montearagón, Albacete. chinbiblio@terra.es.

² Red de Bibliotecas Municipales de Albacete. acuencagarcia@yahoo.es.

Con los Molinos del Saber Popular, podemos introducirnos en los rasgos distintivos del refrán: la lección moral, la brevedad, el medio para transmitir la sabiduría popular basada en la experiencia...

Se pueden añadir otros rasgos como su carácter popular, el predominio del sentido metafórico, su variada tipología (moral, meteorológico, temporal, laboral, supersticioso, geográfico...). “En una planificación para lograr que los alumnos, o cualquier otra persona, entre en contacto con los refranes habrá que incidir necesariamente en tres aspectos: el valor de los refranes, el conocimiento y el uso de los mismos” (De la Fuente González, Miguel Ángel).

Emplazamiento

Este proyecto, surge en un ambiente en el que los molinos son parte del paisaje, de la cultura, del respirar, del sentir su forma y sus sonidos. La región en la que “están girando” estos molinos, forma parte de un escenario real por el que se movió el personaje de ficción más reconocido a nivel mundial: “Don Quijote de la Mancha”.

Actualmente, la Mancha se integra en una Comunidad Autónoma Española, situada en el centro del país y muy próxima a la capital, Madrid.

Castilla- La Mancha, que es el nombre de nuestra Región, está formada por cinco provincias: Toledo, Cuenca, Guadalajara, Ciudad Real y Albacete, a esta última pertenece la localidad donde nacieron estos molinos del Saber Popular: Chinchilla, es un pequeño pueblo de 4000 habitantes ,a unos 13 km de Albacete.

194 Tradicionalmente la Mancha ha sido una región agrícola habitada por gente sencilla, de origen humilde y campechano, labradores, entre los que la cultura popular y la tradición oral ha pasado de padres a hijos... “El refranero es una supervivencia del mundo rural... pero es un recurso que viene bien al común, al suavizar mucho la obligación de pensar. Con muy buen acuerdo, Sancho Panza reconoce que los refranes son su único caudal, pobre de tierras y de instrucción como era (II, 43)” (Amando de Miguel: El espíritu de Sancho Panza. El carácter de los españoles a través de los refranes).

Justificación y pertinencia de la intervención

“Aunque mínimos en su forma, los refranes tienen un contenido de gran interés y transcendencia sociocultural, además de haber sido un recurso de la expresión oral, desde tiempo inmemorial. Hoy, sin embargo, las cosas han cambiado mucho y quizás no sea suficiente el cauce normal de aprendizaje, el tradicional boca a boca, sino que necesita un tratamiento y refuerzo didáctico”, tal afirma el profesor Miguel Ángel de la Fuente González, en su estudio: “Valoración y aprendizaje de los refranes”

En todas las épocas ha habido un interés por los refranes porque se encuentran en la vida cotidiana de la comunidad, en todo tipo de discursos.

A las Ciencias Sociales y, muy especialmente a la Etnología así como hoy en día a la Etnolingüística, les debemos haber estudiado, mediante el refrán y las paremias populares, no sólo las interacciones humanas, la relación con el trabajo, sino también su empleo en el discurso, sus efectos sobre lo imaginario y, más ampliamente, la relación entre lengua y sociedad.

Las paremias son enunciados breves, sentenciosos e ingeniosos que transmite un mensaje instructivo, incitando a la reflexión intelectual y moral.

Hay muchos tipos de paremias, como los adagios, aforismos, axiomas, proverbios, refranes, wellerismos; deben su notoriedad principalmente a dos hechos:

- Por una parte, alude a hechos antropológicos de suma relevancia presentes en todos los idiomas; de ahí la universalidad de los enfoques paremiológicos.
- Por otra, la paremia, como han demostrado las investigaciones, es «un elemento encrucijada», por estar en el cruce de varias disciplinas y ser objeto de reflexiones convergentes.

El análisis de sus formas, funciones y empleos, han contribuido, durante los últimos decenios, a reavivar el interés por la unidad paremiológica y todo lo que guarda relación con ella.

Mientras a partir de los años 70 y 80 se recomendaba no emplear los refranes en la escuela porque era signo de empobrecimiento léxico. Esta situación empezó a cambiar en torno a 1996 y ahora se enseña, no a utilizarlos, sino a tratar de comprender su significado y a considerarlos joyas lingüísticas. Los refranes constituyen una fuente muy valiosa de información. A través de ellos podemos descubrir a toda una sociedad en múltiples aspectos: costumbres, creencias, sentimientos, usos gastronómicos, formas de vestir, juegos, etc.

Destinatarios

Pensado para grandes y pequeños: unos los recordarán, otros los aprenderán. Resultará útil y entretenido si se presenta de manera colectiva en bibliotecas, colegios, centros de mayores... con lo que, al valor didáctico y de ocio, se puede añadir también el carácter de coleccionable si se trata de un ambiente familiar y doméstico. Estos Molinos pueden constituir una eficaz herramienta para el aprendizaje del español a extranjeros, y su manipulación servirá de entretenimiento y puede ayudar en terapias de recuperación de la memoria. Los refranes sirven para jugar en una aula, sobre una mesa, en casa, con un propósito didáctico, son claros, simples y prácticos. Se han utilizado en grupos de chicos a partir de 7 años, con jóvenes de secundaria y con adultos que participan en Clubes de Lectura. Actualmente, en el lenguaje sucinto de los móviles no tienen cabida los refranes y a veces los jóvenes emplean refranes sin saber que lo son, como 'El que algo quiere algo le cuesta'. Pero los niños que se crían con los abuelos saben refranes porque están habituados a oírlos, han pasado de generación en generación, de padres a hijos y también de abuelos a nietos. Este juego puede contribuir a un mejor conocimiento de la lengua castellana pues son útiles para difundir una significativa expresión de nuestro idioma.

195

Acciones y cronograma

La idea del binomio entre molinos y refranes nació en el 2005, durante la celebración del IV Centenario de la publicación de la 1ª Parte del Quijote, en aquel momento hicimos 15 molinos de manera artesanal y manual.

Durante cinco años y tras presentarlos en la Biblioteca Municipal de Chinchilla para escolares a partir de 7 años y en grupos de adultos, en sesiones colectivas de unos 50 minutos de duración; los Molinos del Saber Popular salen de la Biblioteca y viajan a poblaciones vecinas se presentan en otras bibliotecas y colegios, teniendo mucha aceptación en cursos, encuentros y seminarios tanto de bibliotecarios como de profesores.

Es en el año 2010 cuando se publican gracias a una subvención de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha y con el apoyo de la Asociación de Bibliotecarios de Albacete (ABIBA); de los 15 Molinos iniciales, se presenta una primera serie compuesta por cinco molinos y diez refranes de los que se hace una tirada experimental de 300 Molinos.

Para la publicación de los Molinos se llevó a cabo un estudio paremiológico (el que trata de los refranes y los proverbios) y se realizó un desarrollo específico de cada refrán que incluye en qué parte de la obra de Cervantes está integrado y cuál es su significado así como sus posibles variantes.

Metodología

Formalmente tenemos un juego con apariencia de molino, en el que cada una de sus cuatro aspas son mitades de refranes. Las aspas son desplegadas y removibles elaboradas en cartón plastificado y se unen al cuerpo del molino con velcro. Las posibilidades de su uso estarán marcadas tanto por los objetivos que queramos conseguir (educativos, lúdicos, de ocio, etc.), como por el número de perso-

nas que intervengan en su utilización. Potencialmente podemos reunir en torno a “Los Molinos del Saber Popular” hasta 20 personas (contando con los cinco molinos que componen esta primera serie).

Este material ya ha sido puesto en práctica para:

- Comentar no sólo los refranes que se proponen, sino otros similares.
- Recabar información sobre refranes locales y sus variedades.
- Recrear situaciones a las que aluden.
- Buscar similitudes en otros idiomas.
- Propiciar encuentros intergeneracionales.
- Preparación de clubes de lectura.
- Gimkanas culturales, etc.

Éstas son algunas sugerencias de uso, aunque permite tantas como cada cual pueda imaginar o crear en su momento.

A continuación, a modo de ejemplo, explicamos cual es desarrollo aproximado de una sesión en la que trabajamos con los Molinos del Saber Popular.

Cuando tenemos un grupo de personas (hasta en número de 20 en las sesiones ya trabajadas y con chicos a partir de tercero o cuarto de primaria), repartimos las mitades de las aspas, se trata de que cada uno de lo participantes busque su mitad de refrán cuando el molino está completo y los dos refranes formados se pueden hacer preguntas a los participantes (dependiendo de la edad y del nivel educativo) preguntas tipo:

- “¿Conocéis el significado del refrán?”
- “¿En alguna ocasión habéis experimentado lo que se dice en el refrán?”
- “¿Conocéis algún refrán que signifique lo contrario?”
- “¿Podrías traducirlo a otro idioma?”
- “¿Podrías dibujarlo en estilo jeroglífico?...”

196

Todos los refranes que hemos escogido aparecen en el Quijote, todos se enmarcan dentro de los llamados “bimembres” (refranes con dos partes bien diferenciadas), y de cada uno de ellos ofrecemos un pequeño análisis paremiológico; encuadrándolo además en la parte y el capítulo del Quijote en el que aparece:

Molino nº1

A Dios Rogando y con el mazo dando.

Uno de los refranes encadenados que Sancho Panza emplea para replicar a Don Quijote, Capítulo LXXI, II Parte.

Fiar en la Providencia, pero poniendo uno su esfuerzo.

Como dice Celdrán: “Se da a entender que el hombre, además de pedir ayuda a Dios, debe poner de su parte, en alusión a que es conveniente no quedarse uno de brazos cruzados y tratar de que Dios le de la solución.

Según Correas: “El mazo es de los oficios de fuerza, de hacer carretas y poner los arcos a las cubas; quiere decir que nosotros obremos y nos ayudará Dios, y no queramos que nos sustente holgando”.

Inspirado en la regla benedictina: “Ora et Labora”.

Júntate a los buenos y serás uno de ellos.

Cervantes lo emplea en el capítulo XXII, II Parte.

Celdrán dice: “Enseña este refrán que es grande la influencia que sobre uno ejercen quienes están a nuestro alrededor”. Si soy –respondió Sancho–, y soy quien la merece tan bien como otro cualquiera; soy quien júntate con los buenos y serás uno de ellos, y soy de aquellos “no con quien naces, sino con quien paces” y de los “quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija”.

Este refrán se relaciona con aquél que dice “Dime con quién vas y te diré quién eres.”

Todos estos refranes hacen referencia a la importancia que tienen las compañías que se fre-

cuentan, tal como estén consideradas ellas, se te considerará a ti.

Variante y complemento: “Júntate con los buenos, y aquí ganarás la paz y después el cielo”.

Molino nº 2

Muchos pocos, hacen un mucho.

Sancho Panza en el capítulo VII, II Parte.

En el Refranero General Ideológico Español se clasifica en “Modos de ahorrar”.

Con constancia y paciencia se puede ir ahorrando poco a poco.

Variante: Un grano, no hace granero, pero ayuda al compañero.

Otra variante: Muchos poquitos, hacen un muchazo.

No se ganó Zamora, en una hora.

Don Quijote en el capítulo LXXI, II Parte.

Cada cosa requiere su tiempo.

En el Refranero General Ideológico Español se clasifica en “Constancia”

Según Celadrán “Otros dicen no se ganó Zamora en una hora, ni Roma se fundó luego toda”. Estas frases indican que hay que tener paciencia cuando se acometen empresas grandes y difíciles. Es éste uno de los más antiguos proverbios españoles. Hace referencia a un hecho histórico ocurrido entre el rey Sancho y su hermana doña Urraca.

Variante: “No se ganó Toledo en un credo”

Complemento: “...ni Sevilla en un día.”

Molino nº3

197

Quien te cubre, te descubre.

“De la discreta y graciosa plática que pasó entre Sancho Panza y su mujer Teresa Panza (...)”, en el capítulo V, II Parte.

En el libro de Pagador Otero, se dice de este refrán: “tu privilegio te delata; quien te encumbra te pone en evidencia”.

Se hace alusión a que la traición acecha, hay que ser cauto con los amigos porque quien de ti más sabe te puede “desnudar”. Quien te protege, te desprotege.

Cuando a Roma fueres, haz como vieres.

“Todo lo miraba Sancho y de ninguna cosa se dolía...” capítulo LIV, II Parte.

Martínez Kleiser lo agrupa en: “Acomodación a las circunstancias de lugar y tiempo”.

Variante: “acá como allá y allá como acá”

Complemento: “...y si gastasen albardas, que la tuya sea más larga”

Molino nº4

Hacer bien a villanos, es echar agua en el mar.

Don Quijote a Sancho, capítulo XXIII, I Parte.

Celadrán Gomariz: “Indica el refrán que favorecer al ruín es perder el tiempo, pues nunca lo agradecerá, ni siquiera lo aprovechará para ser mejor o enmendarse”.

Previene la conducta con los ingratos, es un esfuerzo estéril.

Variantes: “El hacer bien a un bellaco, es guardar agua en un saco”.

“Con el ingrato, no tengas trato”.

Mientras se gana algo, no se pierde nada.

Le antecede el refrán: “Muchos pocos hacen un mucho”, en boca Sancho Panza, capítulo VII, II Parte.

En el Refranero General Ideológico Español se agrupa junto a otros

refranes que hablan de “Ganancia”.
Variante: “Mientras gano algo, algo más valgo”.

Molino nº5

Ojos que no ven corazón que no quiebra.

Sancho Panza se hace ilusiones sobre el futuro de su hija Sanchica, en el capítulo LXVII, II Parte.

“Donde no hay tentación, no hay peligro”; “si ignoras no padeces” según el libro de Pagador Otero.

Martínez Kleiser lo encuadra en los refranes referidos a: “Ausencia de amor”.

Variante: “Lo que los ojos no ven, el corazón no lo desea”

Otra variante: “Lo que de los ojos no está cerca, del corazón se aleja”

Por el hilo, se saca el ovillo.

Don Quijote en el capítulo XII, II Parte.

Por un indicio se llega al hecho o la cosa principal.

En el libro de Pancracio Celdrán encontramos: “También se dijo: Por el cabillo se saca el ovillo”, referido a que por el extremo se tira hasta llegar a principio, conociéndose todo. Se alude a que lo más importante es contar con al menos una pista a fin de averiguar el porqué u origen del embrollo.

En el Refranero General Ideológico Español lo encontramos en el apartado de “Inferir”.

Variante: “Por el fruto se conoce al árbol”.

Complemento: “...y por lo pasado lo no venido”.

198

Impacto esperado

En estos dos últimos años “los Molinos del Saber Popular” han girado en muchos lugares, en algunas Bibliotecas de Albacete y de la provincia se han adquirido y se ha puesto en marcha esta actividad en varias ocasiones y con grupos distintos.

En la provincia de Ciudad Real y más concretamente en la capital, el taller de Paremiología se ha convertido en una actividad para las escuelas de verano, debido a su carácter lúdico.

También ha estado presente con una comunicación en I Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora (CIVEL). Dentro del ámbito universitario, se celebró un Seminario de Molinos y Refranes en la Universidad Complutense de Madrid.

Debido al carácter interdisciplinar, “Los Molinos del Saber Popular” se han reflejado en la Revista Molinum y se aprobó una comunicación en el 8º Congreso Internacional de Molinología celebrado recientemente en Vigo, aunque finalmente no pudimos asistir.

Los Molinos viajaron hasta la Biblioteca de Smara en el Sahara como regalo de la Asociación de Bibliotecarios de Albacete, para acercar la obra del Quijote a este escenario del Desierto.

También ha tenido repercusión en los periódicos locales y se presentó en la pasada Feria de Albacete.

Alianzas Establecidas

Aunque en los dos últimos años, los Molinos del Saber Popular se han dado a conocer, la repercusión no ha sido suficiente pues la difusión de este proyecto es lenta y difícil. La importancia de dar a conocer este proyecto reside en buscar la colaboración y el respaldo de organismos e instituciones de mayor alcance que la de una pequeña Biblioteca Municipal.

Las dos líneas fundamentales de colaboración se están buscando en dos ámbitos distintos: la educación y la cultura por un lado y el turismo por otro. El refranero literario que presenta el Quijote es una excelente muestra no sólo para el estudio del Quijote, sino también para el estudio de la

lengua de Cervantes; la utilización de los refranes en su obra ha llevado a denominarlo 'refranero literario' y esto ha favorecido el estudio científico del refrán.

En cuanto al ámbito turístico, el Molino de La Mancha tiene un marcado carácter territorial y este material podría venderse como pequeños productos de la tierra que consiguen dar sabor cultural, que propicien encuentros con el saber y el sabor popular. Podrían ofrecerse en tiendas, gasolineras de la Meseta Castellana, en la Ruta del Quijote, en tiendas de los paradores, de los hoteles, de los restaurantes, junto a los quesos, vinos o mieles de la Región.... Sería bueno imprimir en el reverso, junto a la frase de los refranes, algunas fotografías de molinos que se encuentran en el paisaje actual.

La propuesta es proponer a los centros de información turística que los editen y los vendan. Podrían constituir un regalo sencillo, un recuerdo para el viajero.

Valoración

Los Molinos del Saber Popular se nos presentan como una útil y eficaz herramienta para el estudio y el uso del refranero castellano, este material creado hace cinco años para la celebración del IV Centenario de la publicación de la I Parte del Quijote (1605), se presenta sin fecha de caducidad y obsolescencia. Los refranes en esta ocasión, se presentan íntimamente ligados al Molino de la Mancha y a una obra literaria que supone uno de los mayores exponentes de la literatura universal: "El Quijote de la Mancha".

Los Molinos son iconos del paisaje manchego y un referente de la obra de Cervantes: la cultura y la lengua españolas han de ser activos de primer orden para reforzar la imagen turística en otra dimensión y por tanto la proyección no sólo de nuestra región sino también de España.

Bibliografía

199

- Celdrán Gomariz, Pancrancio (2009). Refranes de nuestra vida: con su explicación, uso y origen. Barcelona: Viceversa.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (2004). [El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha](#). Madrid: Espasa Calpe.
- Caballero, Fernán (2004). Cuentos, adivinanzas y refranes populares. España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- De La Fuente González, Miguel Angel (2004). Valoración y aprendizaje de los refranes. Tabanque: nº18, pp.169-188.
- De Miguel, Amando (2000). El espíritu de Sancho Panza. El carácter español a través de los refranes. Madrid: Espasa-Calpe.
- Leyva, J. (2004). Refranes, dichos y sentencias del Quijote. Madrid: Libro Hobby.
- Martinez Kleiser, Luis (1989). Refranero General Ideológico Español. Madrid: Hernando.
- Pagador Otero, José M^a (2008). Libro general del uso del Quijote: manual de la cultura y la vida cotidiana del siglo de oro: diccionario temático de Cervantes: vocabulario del Quijote. [Madrid]: Sociedad Don Quijote de Conmemoraciones Culturales de Castilla-La Mancha, Consejería de Cultura de Castilla-La Mancha.
- Sevilla Muñoz, Julia (2010). Propuesta metodológica para la enseñanza de los refranes a través de El Quijote. DiLL. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sevilla Muñoz, Julia. Cantera Ortiz de Urbina, Jesús (2008). 1001 refranes españoles. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Ramírez Bravo, Roberto (2010). Aproximación a un análisis pragmático del refrán: dimensión argumentativa. DiLL. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Tarnovska, Olga (2010). Sobre los refranes de El Quijote. DiLL. España: Universidad Complutense de Madrid.

Y para terminar quién mejor que el propio Cervantes en su obra cumbre:

“- Mira, Sancho -respondió Don Quijote-: yo traigo los refranes a propósito y vienen cuando los digo como anillo en el dedo; pero tráelos tú tan por los cabellos, que los arrastras y no los guías; y si no me acuerdo mal, otra vez te he dicho que los refranes son sentencias breves, sacadas de la experiencia y especulación de nuestros antiguos sabios; y el refrán que no viene a propósito antes es disparate que sentencia”.

Miguel de Cervantes Saavedra, en **El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha II**, Capítulo LXVII.

200



Figura 1.

Jóvenes personas libro, proyecto para la renovación de la lectura que aplica el método de la palabra vinculada

Antonio Rodríguez Menéndez¹

201

Palabras clave: renovación de la lectura; actitud rizomática; deseo; comprensión lectora orgánica; comunicación vinculada; personas libro; palabra vinculada; la mirada que respira; proxémica en el aula; aprendizaje vinculado; bibliotecas humanas

Resumen

La premisa es cambiar nuestra manera de hablar para comunicarnos con eficacia. Entonces, cambiará nuestra lectura (que será eficaz e intensa) y hasta nuestra escritura. Jóvenes Personas Libro nació para lograr este cambio, ya que se funda en el humano Método de la Palabra Vinculada, resultado de una investigación de años en el campo educativo, en el teatro, la dinamización sociocultural, con personas con dislexia...). Se aplica al trabajo docente (no añade trabajo y facilita el que se hace), al alumnado, que ha de autogestionarse, y a la propia dinámica del aula, que se hace más equilibrada y abierta, más productiva. Esta adaptación del Proyecto Fahrenheit 451 (las personas libro), a su vez basado en el libro de Bradbury, trabaja los objetivos del Proyecto Lingüístico de Centro, pero asume a la biblioteca pública como su panal (casa y fábrica).

Su metodología es sencilla, práctica, motivadora y efectiva: alumnos y profesores eligen textos deseados para narrarlos utilizando la palabra vinculada, que consiste en un simple cambio de actitud posible y necesario. La palabra vinculada llega a las personas porque trabaja, desde lo físico, no desde la moralidad, para el encuentro de los seres humanos (no es otro el reto de todas las culturas a lo largo de todas las épocas). Esto implica aprender a dejarse llevar por la libertad del lenguaje, asumir la duda y que nuestro caminar sea rizomático, dispuesto a que, en cualquier momento, pueda

¹ Escuela de Lectura de Madrid. antoniorodriguez@escueladelectura.com o proyectof451@personaslibro.org.

cambiar de sentido. Jóvenes Personas Libro es fácil de aplicar en centros educativos y bibliotecas, y es muy barato ya que se basa en el deseo de las personas y en los libros que ya tenemos. Casa muy bien con la Comunicación No Violenta y fomenta un uso diferente de las herramientas TIC. No veamos el vínculo como atadura, sino como camino de encuentro.

Introducción

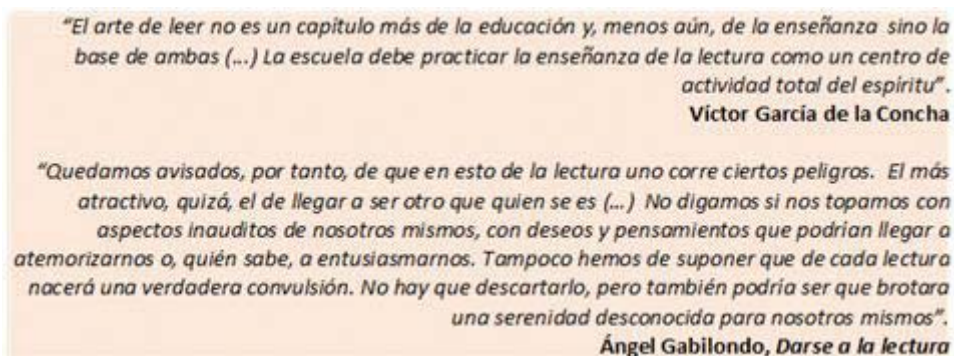


Figura 1.

202

Son muchos los proyectos y actividades de animación a la lectura desarrollados en los centros educativos y bibliotecas, pero no parece que aborden el acto mismo de leer, una acción a la vez íntima y pública que requiere el aprendizaje de una actitud de encuentro, además del conocimiento y manejo de un código. Pero algo no funciona. Una investigación de años de la Escuela de Lectura de Madrid, aplicada en situaciones muy diversas, ha demostrado que sólo si nos vinculamos a lo que leemos, a quienes leemos y al hecho mismo de salir del silencio y hablar o leer, podremos encontrar soluciones válidas. Es el Método de la Palabra Vinculada.

Como consideramos esencial acercarlo a profesores y alumnos, hemos creado el proyecto Jóvenes Personas Libro. Se trata de un juego, porque el juego es el lenguaje que las niñas, niños y jóvenes pueden hablar bien, y queremos ayudarles a aprender desde su potencia, no desde la falta. Además, solo a partir del jugar, dice Winnicott, la persona puede ser creativa, y consideramos que la creatividad forma parte de la experiencia vital de una persona. Lo es en el sentido del despliegue de lo más personal, de lo que es incuestionablemente uno mismo. El juego es una experiencia siempre creadora y es una forma básica de vida y de encuentro.

Jóvenes Personas Libro sirve al objetivo de renovar el aprendizaje de la lectura, pero para ello hay un paso imprescindible: cambiar la manera de hablar, de comunicarnos. Es importante hacerlo de manera vinculada, con precisión, incluso buscando la belleza.

También sirve para trabajar el deseo, clave para cualquier movimiento verdadero, y para que, desde él y con él, se encuentren con las demás personas lo más auténticamente posible, y así conseguir relaciones igualitarias y emancipadoras, nunca colonizadoras.

Como juego, está concebido para que sea autogestionado por los jóvenes sin la intervención de los adultos, que mantienen una neutralidad absoluta respecto del juego, aunque perfectamente estos pueden servirse de sus posibilidades educativas. Como mucho, interpretarán delicadamente las fantasías, los deseos y los temores que subyagan en las palabras elegidas y en la manera de narrarlas. En ese sentido, puede ser considerado un medio para establecer *otro* contacto con el niño (a través de su deseo expresado con palabras encontradas en los libros) y para comunicarse con su inconsciente, algo muy olvidado en los centros educativos. También, para educar la manera de encontrarse y optimizar el esfuerzo social que se realiza en el aula.

Jóvenes Personas Libro se basa en los libros y en el deseo. Busca ayudar a utilizar bien las palabras.

1. Antecedentes: el método de la palabra vinculada

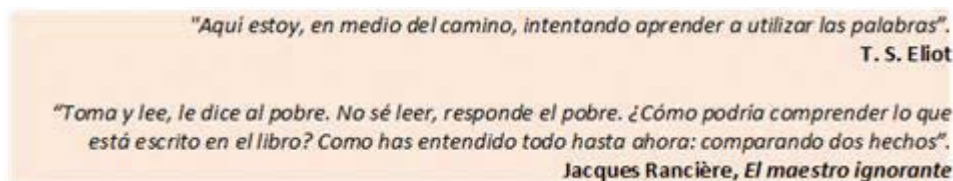


Figura 2.

Escribimos por distintas razones. Para no olvidar y dejar constancia de un pensamiento, un sentimiento, una situación. Para que nuestras palabras puedan llegar a otros lugares o ser leídas cuando no estemos. Es importante la escritura, la nuestra y la de otros, y en las escuelas se encargan de enseñarnos a leer. Todo parece estar bien organizado, pero hay un error persistente y extendido: nos dicen que ya sabemos leer cuando sólo sabemos reconocer letras y palabras, pronunciarlas y soltarlas irresponsablemente al aire sin entregarlas con eficacia a nadie. Escribimos para llegar a otros, y por ello leer ha de consistir en *hacer llegar*, en entregar, esas palabras a un otro: alguien diferente, desconocido y que, por ello, consideramos peligroso; pero, con el que tal vez podamos potenciar nuestras vidas (otro también puede ser uno mismo y en silencio).

Para solucionar este error, a los múltiples y valiosos esfuerzos a favor de la lectura aportamos el Método de la Palabra (también la lectura) Vinculada. La han comprobado y valorado personas de diferentes culturas, con distinta formación, niños, adultos, personas que viven en cárceles y otras que dan conferencias, escritores, actores, personas sordas, con disfemia... Una niña con síndrome de Down llamó a estas palabras "de chocolate fundido", porque se adaptan a quienes van dirigidas, igual que el chocolate al bizcocho. Quienes las usan, lo hacen sin imponerse, sin colonizar las palabras ni con ellas, sin deshacerse de ellas, siguiendo cómo las recibe ese otro, cómo las reciben ellos mismos. De la misma manera que se sigue la vida.

203



Figura 3.

No es un invento de laboratorio, sino el redescubrimiento de nuestra manera más humana de usar las palabras. Y es humana porque crea cercanía, vínculo, porque no puede ser sino con precisión, porque esta manera de hablar y leer nace de los silencios, de la mirada que respira, porque sirve al encuentro con el otro. La palabra vinculada va unida a la delicadeza misma y, sin embargo, no renuncia a la enjundia.



Figura 4.

No pensemos que estas palabras de chocolate fundido son de otro mundo. Aprender a usarlas no requiere una técnica especial, sino un cambio de actitud posible y deseable: volver a cómo somos en los momentos esenciales de nuestras vidas. Y esta actitud nos plantea un dilema: elegir entre convertir nuestras palabras en vinculadas al servicio del encuentro con el otro (incluso con nosotros mismos), o limitarnos, irresponsablemente, a soltarlas, diseminarlas, a hacerlas infecundas y estériles, aunque sean inteligentes y bellas. Las niñas, niños y jóvenes no tienen duda. Al conocerlas, quieren hacerlas suyas y las exigen a los adultos. Por ello hay esperanza de cambio.

La palabra vinculada es serena, sosegada, y no gusta de las catarsis, sino de la relación libre e intensa, crítica, esa que dura mientras haya sensibilidad y no aparezca la intención de colonizar (por algo la rechaza el poder y por algo potencia a quienes la usan). Esto implica no ir con ideas preconcebidas, sino asumir la duda y que nuestro caminar sea rizomático y pueda cambiar de sentido en cualquier momento. Porque el texto vinculado se puede alterar y nosotras, las personas que lo usamos, alterarnos con él (“alter” significa otro).

La clave del Método de la Palabra Vinculada

La clave está en la respiración, que es la que da existencia a las cosas. El Método de la Palabra Vinculada nos enseña a respirar bien a las personas, los textos y al hecho mismo de salir del silencio y hablar, o leer. Todas las palabras pueden ser vinculadas. Es la forma de entregarlas lo que crea el vínculo. Hay que mirar y respirar a quien las dirigimos, a las palabras que vamos a decir, y a la acción de emprender la entrega de una palabra en un momento y lugar concretos. Es cuestión de aprender a mirar y respirar bien, y de crear un espacio respetuoso donde invitar a la otra persona a un encuentro posible. Pero este paso adelante suele dar miedo, porque pensamos que el vínculo ata. No, vínculo no es atadura. Es encuentro. Encuentro con otras maneras de mirar la vida. Nos vinculamos para emanciparnos, porque solo emancipados podremos crear vínculos auténticos.

1.1 Aprender a comunicarnos hablando, antes que a leer

Una criatura ha de apreciar el silencio y la soledad para poder valorar los encuentros y las palabras. Las escuelas no suelen ser lugares de sosiego, de concentración, de intimidad; sin embargo, no parece haber problema en que sea en ellas donde se enseñe a leer. A esto se añade otro error (desde nuestro punto de vista emancipador, no desde el del poder, que busca la alienación): los profesores suelen organizar el aula en torno a su figura. Lo hacen para reforzar su autoridad, que basan en el poder no en el vínculo. Por esta razón los alumnos se dirigen al educador, y solo a este, para responder a sus preguntas cerradas, que solo buscan saber si saben o no, y qué saben. No las elaboran (¿para qué?) ni las dirigen a las demás personas de clase, porque lo importante es mostrar que saben lo que el profesor les ha enseñado, no que aporten algo a su pequeña comunidad educativa y sean personas que aprenden en comunidad, que crean comunidad en torno a cada palabra, a cada pensamiento, a cada duda. Y sueltan las respuestas, también cerradas y sin belleza, al aire. Evidentemente, los compañeros no existen si no se les hace existir con la mirada que respira y las palabras, con la acción de aportar un pensamiento.

Este modelo, tan extendido que se considera *natural* y no lo es, se desarrolla sin cuestionamiento alguno en los colegios, la universidad, la calle, el parlamento... Es necesario cambiar la estructura de los encuentros en el aula misma y que, desde pequeños, valoren la elaboración de sus propias intervenciones, porque crean que sus palabras aportan algo a las personas que están próximas. De esta manera, cada persona creará en sí misma, en los otros, en el hecho mismo de salir del silencio y hablar. Y buscará silencio y soledad con la misma fuerza que buscará encuentros verdaderos. No dirán cualquier cosa de cualquier manera a cualquier persona y en cualquier momento. Cuidarán sus palabras y la manera de entregarlas. A partir de ahí, valorarán la escritura y la lectura.

1.2 Crear un espacio para entregar y recibir las palabras

"Si nos preguntan cuál es el beneficio más precioso de la casa, diríamos: la casa alberga el ensueño, la casa protege al soñador, la casa nos permite soñar en paz".
Gastón Bachelard, La poética del espacio

Figura 5.

Muy pocas veces se cuida el detalle de crear espacios íntimos para hablar o para leer, y las consecuencias son terribles. Por esta razón, hacemos hincapié en la necesidad de crear espacios de comunicación que faciliten el vínculo. De lo contrario, realizaremos "trabajos de amor perdidos", como diría Shakespeare. Hablar con una actitud vinculante ayuda a crear esos espacios.

Cuando veo narrar a las Jóvenes Personas Libro, en el aula o en la biblioteca, imagino que ese lugar, a veces tan lejano a los intereses de la infancia y adolescencia, puede llegar a convertirse en un espacio cercano, casi en una casa. Un espacio que permita a los jóvenes "soñar en paz". Es importante que consigamos que el aula y la biblioteca alberguen el ensueño de estas criaturas, porque el ensueño tiene incluso un privilegio de autovaloración, porque los lugares donde se ha vivido el ensueño se restituyen por ellos mismos en un nuevo ensueño. Si consiguiéramos que la biblioteca y el aula fueran como una casa para estos pequeños y jóvenes, incluso para los profesores, entonces podríamos estar seguros de que la vida que proponen los libros, leídos con lectura vinculada, siempre empezaría bien; porque, empezaría protegida.

El Método de la Palabra Vinculada facilita que cualquier persona que narre, sea en una biblioteca, en el aula o en la calle, consiga crear un espacio adecuado, con cierta intimidad, como para que se produzca una buena comunicación. Muy a menudo, las aulas de nuestros centros educativos parecen jaulas llenas de animales que gritan (incluido el docente), pero el Método de la Palabra Vinculada posibilita que esos espacios se humanicen y acojan encuentros más verdaderos. El juego de las Jóvenes Personas Libro ayuda a conseguirlo.

205

2. Fundamentación: un juego, solo un juego. ni más ni menos

"Toda la potencia de la lengua está en el todo de un libro. Todo el conocimiento de sí en cuanto inteligencia está en el dominio de un libro, de un capítulo, de una oración, de una palabra. Todo está en todo".
Jacques Rancière, El maestro ignorante

Figura 6.

En el mundo que describe Ray Bradbury en *Fahrenheit 451* los libros están prohibidos (buen comienzo para un juego). Sin embargo, hay personas que se resisten y lo hacen aprendiéndose una cada una de ellas. Nuestros jóvenes juegan a ser la resistencia. Son conscientes de su misión: *"Somos miles las personas que llevamos un libro en nuestra cabeza, bibliotecas itinerantes (...) Al principio no se trató de un plan. Cada persona tenía un libro que deseaba recordar, y así lo hacía. Luego, fuimos entrando en contacto, viajando, estableciendo esta organización y forjando un verdadero plan (...) pero la ciudad nunca se ha preocupado lo bastante de nosotras como para organizar una persecución con el fin de encontrarnos. Unas pocas personas chifladas con palabras en la sesera no pueden afectarla y la ciudad lo sabe, y nosotras también. En tanto la mayoría de la población no ande por ahí recitando en voz alta sus libros, no hay peligro..."*.

Y serán las Jóvenes Personas Libro quienes jugarán a defender los libros de la quema. Su objetivo será la creación en su biblioteca o centro educativo de una cédula, estable y en continuo desarrollo, de esta organización. Se toman en serio este juego para mostrar que hay belleza, inteli-

gencia y sensibilidad en las palabras de los seres humanos de todas las culturas y abrir con ello un resquicio a la esperanza de encuentro y convivencia. Pero ellas nos se aprenderán un libro entero. No, para ser persona libro, la primera condición es elegir con total libertad un texto de un libro que realmente nos haya inquietado o conmovido: un texto deseado. La otra condición es entregar ese texto con palabra vinculada.

2.1 Un texto deseado: la importancia del mito personal

"Recuerdo que en esta época (de los siete a los nueve años) me gustaba jugar con el fuego. En nuestro jardín había una vieja pared integrada por grandes bloques de piedra cuyos intersticios formaban interesantes cavernas. En ellos procuraba yo mantener un pequeño fuego (...) un fuego que debía arder siempre y, por lo tanto, ser siempre avivado. Para ello necesitaba emplear todas mis fuerzas en la recogida de la leña necesaria. Nadie más que yo debía cuidarse de este fuego. Los demás podían hacer fuego en otras cavidades, pero estos fuegos eran profanos y dejaban de interesarme. Sólo mi fuego permanecía vivo y poseía una importancia inconfundible. Éste fue durante largo tiempo mi juego preferido".
C. G. Jung, Recuerdos, sueños, pensamientos

Figura 7.

206

Sin significado, a la vida humana le falta vitalidad. Es difícil acceder a él, porque, como el agua, se transforma continuamente, y la tarea de encontrarlo es muy ardua. El frenético ritmo de vida no puede ser, en ningún caso, sustituto de la vitalidad. La gente se aferra con desesperación a las migajas que quedan, lo cual no es un vivir creativo. La situación es grave porque el significado no puede sobrevivir mucho tiempo en un mundo tan quebrantado, ya que procede de la integridad: mantiene unidas cosas que tienden a separarse. Quizá podamos encontrarlo con la imaginación, ese "lugar en el que llueve", que decía Dante. Porque un mito vivo nace en la imaginación y se convierte en un estilo de vida, da forma a la vida. Por ello lo necesitamos tanto.

Hablamos del mito vivo (no del de Sísifo o Ulises, de enorme fuerza significativa, pero ajenos), del mito personal, que nace cuando decimos: esto es vital para mí. Este factor subjetivo significa que estamos dentro del mito. Si estamos fuera de él, deja entonces de ser un mito vivo. Por ello, Jóvenes Personas Libro está pensado para esas criaturas que sienten que pierden vitalidad y mantienen en soledad su secreto, porque no se conforman con el mito de la vida consciente (probablemente muy pobre y colonizado), sino que buscan, secretamente y por caminos secundarios, la experiencia primitiva de las raíces de siempre, pero se encuentran en el desierto. Y es que el significado personal es un modo de vida. Trabajar el mito desde los textos deseados es un buen camino para afrontar la vida con un buen bagaje mítico y convertirse en personas sanas con un significado vital en sus vidas (también, para afrontar las dificultades de la adolescencia).

Pero el problema radica en que, seamos profesores o alumnos, desconfiamos de nuestra propia imaginación mítica, lo que constituye un factor de sufrimiento psicológico; pero, Jóvenes Personas Libro nos ayuda a expresar un significado que ilumine los sencillos hechos de la vida cotidiana, pues el significado requiere un acto de imaginación y ésta vive en los libros como las nutrias en las aguas limpias.

El miedo es letal, porque paraliza la vida. Pero al elegir un texto desde el deseo, estamos trabajando con la energía que mueve el mundo. Estamos partiendo del deseo y lo buscamos continuamente. A través de los libros, donde vive.

2.2 Pensar y actuar

"Tráeme ventanas abiertas y comeré manzanas contigo".
Micaela Martínez

Figura 8.

Muchas veces hemos observado la cantidad de cosas superficiales que nuestras niñas, niños y jóvenes pueden llegar a decir, o el conjunto de estereotipos, frases hechas o clichés con los que se expresan. Tantas banalidades en sus vidas, tantos lugares comunes anodinos ponen de manifiesto una gran inautenticidad, como si sus actos no hubieran estado motivados por ningún tipo de reflexión, como si la actitud de dejadez en la que a veces se escudan fuera la consecuencia de un lenguaje que les hubiera protegido de ver la realidad. Si los vemos así, necesariamente se nos aparecen como insignificantes y ridículos, inauténticos; pero no lo son, en absoluto. Todo lo contrario. Por ello, no podemos dejar que se conviertan en seres gregarios, en personas del montón. Tenemos que ayudarles a ser más verdaderos, a no vivir irreflexivamente, a pensar.

Pensar nos impide ser crédulos y obedientes. Al pensar, nos volvemos más atentos hacia lo particular, nos alejamos de las creencias y lugares comunes. Pero sólo pensar no nos hace libres, porque la libertad se muestra en la acción, en la intervención en el mundo para hacer aparecer algo que previamente no existía. Fijémonos en que pensar es un ejercicio de soledad y, en cambio, ser libre es actuar, lo que requiere la participación de otros seres humanos. Pensar y actuar son dos cosas diferentes, pero pueden encontrarse. Las Jóvenes Personas Libro piensan y actúan de manera vinculada, y lo hacen desde su realidad concreta. Esto implica que tomen una postura y emitan un juicio y lo expongan ante otros a través del ejercicio de la libertad de narrar un texto deseado. Decimos postura y juicio, porque ello supone enfrentarse a lo particular (una narración del fragmento de un libro concreto un día determinado con alguien que te escucha, que es otro, un desconocido, un diferente, un peligro para nuestras vidas) como a algo nuevo. Para ello, tendrán que partir de reconocer que no poseen un criterio elaborado. Tenerlo (y éste es un objetivo pedagógico muy adecuado) es examinar atentamente un asunto y dejar que su realidad nos asalte. En nuestro caso, ese asunto es el encuentro con otras personas. Tendrán que organizarlo cuidadosamente, lo que implica trabajo individual y en equipo, y hacerlo con unos criterios de delicadeza y eficacia.

Entonces, al tomar postura y emitir un juicio con criterio, nuestros niños y jóvenes estarán haciendo aparecer algo nuevo en el mundo común. Estarán actualizando un pensamiento, haciendo un ejercicio de libertad, porque habrán hecho de sus pensamientos más íntimos discursos públicos y aprenderán que pensar destruye lo que otros dicen irreflexivamente y abre las ventanas de la vida.

207

3. Aplicación práctica en el día a día

Jugando a ser Jóvenes Personas Libro, sin apenas darse cuenta, nuestras niñas, niños y jóvenes irán aprendiendo a utilizar la palabra vinculada. Ya no admitirán decir su texto de cualquier manera, sino con palabra vinculada. Querrán escuchar los textos de los demás, pero con vínculo. Y poco a poco también lo harán en las clases mismas, ya que no podrán admitir que el profesor o la profesora suelte las palabras al aire, que no se las entregue de manera vinculada, ni sus compañeros. Incluso, creerán en sus textos, en ellos mismos, en los demás, en el tiempo y espacio que dedican para las narraciones. Conseguirán estar donde están, y se esforzarán razonablemente y en equipo para mejorar esa situación.

Todos los días, a principio de clase o cuando crean más conveniente, podrán narrar sus textos, ya que dedicarán cuatro o cinco minutos como mucho para ello. No será obligatorio traer un texto, pero sabrán que cada persona tendrá cada día la oportunidad de narrar el suyo. Si no trae textos, escuchará el de otros. No intervienen para comentarlos, pero en los descansos podrán hablar de ello. Todos tendrán la oportunidad de mostrar lo que más les interesa en su vida con palabras bellas en las que se reconocen. Quizá los demás compañeros, incluido el profesor, descubran una faceta que de otra manera pasaría desapercibida. Si nadie trae texto, permanecen esos minutos en silencio, asumiendo el silencio mismo y viviendo el dilema de mostrar su texto o guardárselo. Descubrirán que el éxito de la actividad depende de todas y cada una de las personas que allí se encuentren, que no hay un profesor que les salve. Tal vez traigan un texto al día siguiente o tal vez no lo hagan y tengan que tomar una postura sobre si merece la pena seguir con el juego. Es probable que propongan algunos cambios, pero tendrán que argumentarlos. En cualquier caso, lo que se decida será su responsabilidad y madurarán con ello. Quizá abandonen el juego, pero lo recordarán siempre, o cuando alguien les impida mostrar su opinión. En cualquier caso, valorarán que puedan elegir sus

propios textos sin censura alguna, la potencia y delicadeza que les ofrece la palabra vinculada y que sean ellas y ellos quienes organizan el juego. Valorarán su éxito como propio y, si llega el caso, tendrán que asumir su fracaso. Gracias a la autogestión, aprenderán que es necesario organizarse para conseguir objetivos concretos, y que el objetivo que busquen debe estar en la naturaleza misma de su organización. Aprenderán que, para comprender la realidad, no solo es importante dejar al margen los propios intereses, sino contar con las diversas perspectivas que nos aportan los demás.

4. Conclusiones: una alternativa posible y necesaria

Cualquiera puede ser una persona libro, porque cualquiera puede elegir un texto que le inquiete, que le acompañe, que le calme su dolor, que le haga bien emocional o intelectualmente, que quiera compartir, que nazca de su intuición, de su mito personal, de su deseo. Solo hay dos condiciones: elegir con total libertad un texto y entregarlo con palabra vinculada. Ambas nos potencian.

A través del juego de las Jóvenes Personas Libro, es posible formar a alumnos y profesor en el uso de la palabra vinculada, que poco a poco les llevará a la lectura vinculada. Este juego se puede aplicar desde el primer momento. Los alumnos lo hacen suyo y el profesor solo tiene que facilitar sus propuestas. Luego, los mismos alumnos lo darán a conocer al resto de compañeros del centro, incluso podrán llevarlo a otros lugares, aunque sea a personas de más edad o que hablen otro idioma. Para ello se podrán servir de Internet (tutoriales, narraciones...). La biblioteca del centro será su punto de encuentro natural. Pero también lo será la biblioteca pública más cercana. De vez en cuando, podrán participar en encuentros de Jóvenes Personas Libro de la zona y cualquier ocasión será buena para mostrar sus palabras: el Día del Libro... Utilizarán la palabra vinculada en su quehacer diario, dentro y fuera del aula.

208

Es importante que Jóvenes Personas Libro se incorpore al currículum del centro y que no se trate como un espectáculo pasajero con tintes teatrales, y que se cree una dinámica sostenible y progresiva, abierta a la investigación. También sería conveniente insertar el método de la palabra vinculada dentro de la formación del propio profesorado. Hasta que esto ocurra, es esencial seguir demostrando las posibilidades de este método con experiencias concretas: educación, integración de presos, personas sordas, personas que sufren Alzheimer o la enfermedad de Huntington, disfermia, fibromialgia...

Algún día convenceremos a las instituciones educativas y culturales de que es tan posible como necesaria la implantación del Método de la Palabra Vinculada en los centros educativos y bibliotecas.

5. Bibliografía consultada

- Alighieri, Dante (1320). *La divina comedia*. Madrid: Espasa.
- Bachelard, Gaston (1965). *La poética del espacio*. México: Fondo de cultura económica de España.
- Bordelois, Ivonne (2005). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bradbury, Ray (1953). *Fabrenheit 451*. Madrid: Debolsillo.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Eco, Umberto (2002). *Leer para ser. La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Eliot, Thomas Stearn (1932). *Sweeney Agonistes*. Londres: John Dankworth.
- Escuela de Lectura de Madrid. Recuperado el 11 de junio de 2012 de: www.escueladelectura.com
- Freire, Paulo (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gabilondo, Ángel (2012). *Darse a la lectura*. Barcelona: RBA Narrativas.
- García de la Concha, Víctor (2002). *Leer para ser. La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Giuliani, Sandra (2008). *I Luoghi dell'immaginazione: cose da leggere*. Roma: Il caso e il vento.
- Jung, Carl Gustav (1961). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Seix Barral.

- Lapierre, André y Aucouturier, Bernard (1980). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-médica.
- Larrauri, Maite (2012). *La educación según Dewey*. Valencia: Tándem. Filosofía para profanos.
- Larrauri, Maite (2009). *La libertad según Hannah Arendt*. Valencia: Tándem. Filosofía para profanos.
- Ministerio de Educación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación, Madrid.
- Patte, Geneviève (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.
- Pennac, Daniel (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Pessoa, Fernando (1913). *El libro del desasosiego*. Barcelona: Acantilado.
- Piaget, Jean (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Proyecto Fahrenheit 451 (las personas libro). Buena Práctica Lectora Leer.es, febrero de 2012. Recuperado el 11 de junio de 2012 de: www.personaslibro.org
- Rancière, Jacques (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rodari, Gianni (1973). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Rodríguez Menéndez, Antonio (2009). La mirada que respira: en busca de la palabra vinculada. *Revista Guix, número de julio 2009*. Barcelona.
- Rosenberg, Marshall (1984). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Smith, Adam (1776). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Londres: Methuen & Co.
- UNESCO: Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar. Recuperado el 12 de junio de 2012 de: <http://www.unesco.org>
- Winnicott, Donald W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona.

Comunidades literarias en torno al Programa *Escribir como Lectores*: narrativas de experiencias pedagógicas e investigación

Agustín Aguilar de Coza¹
Rosa Sobrino Callejo²

211

Palabras clave: comunidad de lectores y escritores, literatura, intertextualidad, formación del profesorado y narrativas pedagógicas.

Resumen

Considerando que es necesario continuar trabajando desde distintas instancias para que la literatura se integre en el escenario escolar como un elemento más en la constitución de la identidad del alumnado, el Proyecto *Escribir como Lectores... de una obra literaria* propicia que el discurso literario, en tanto objeto cultural, genere ideas, sentimientos y recorridos personales, cuestiones todas que afianzan sentimientos de pertenencia (D'Angelo y Medina, 2011). Este Proyecto, de carácter iberoamericano y la coordinación de la AELE y la Fundación SM, interrelaciona distintas líneas de actuación: formación del profesorado, prácticas de lectura y escritura intertextual en las aulas, y comunicación con escritores. Todo ello con el objetivo de hacer del aula una comunidad de lectores y escritores de literatura (Colomer, 2005) en la cual todos puedan desplegar sus propias posibilidades como intérpretes y productores de textos, de tal modo que leer y escribir se conviertan en prácticas sociales habituales. Su desarrollo en distintos ámbitos, (www.clubescrituratelemaco.org) ha permitido desplegar aprendizajes, tanto para el profesorado como para el alumnado. En el primer caso, centrados en estrategias metodológicas que familiaricen a los chicos y las chicas con el lenguaje que se escribe (intercambios literarios; modelaje del comportamiento lector del alumnado siendo un lector más; etc.) independientemente de que se hayan, o no, apropiado del sistema notacional (Ferreiro y

¹ Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz).

² Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE). aele@asociacionaele.org.

Teberosky, 1979). En el segundo caso, sensibilizándose ante la manera en que los escritores narran historias y construyen mundos imaginarios, y sobre todo, escribiendo géneros discursivos diversos en circunstancias específicas y, por tanto, enfrentándose a los problemas y decisiones que cada caso plantea. En la presente comunicación se analizan los documentos narrativos pedagógicos (Suárez y Ochoa, 2005) elaborados durante el desarrollo de este Proyecto en el escenario del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz) con la participación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria durante el curso 2010-2011.

1. Introducción

La presente comunicación se centra en las narrativas pedagógicas elaboradas en el contexto de la comunidad de estudio docente en la que participaron un grupo de docentes de Educación Primaria (3^{er} ciclo) y Secundaria (1^{er} y 2^o ciclo), pertenecientes a la zona de influencia del Centro de Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz), y el equipo de apoyo constituido por un asesor docente y una especialista externa. Esta comunidad se constituye, en el curso 2010-11, en torno a las prácticas de lectura y de escritura que propone el proyecto ***Escribir como lectores (EcL)... de una obra literaria***.

Cabe señalar que ***Escribir como lectores (de una obra literaria)*** -EcL-, es un proyecto que se desarrolla en cuatro países iberoamericanos (Argentina, Chile, España y Perú) a partir del trabajo colaborativo que emprendieron la Fundación SM y la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE), en el año 2009, con la intención de dar forma al *Club Telémaco*. La generación de comunidades de lectores y escritores de literatura en ámbito escolar constituye la seña de identidad de este Club. Para ello, *Escribir como lectores*, en su carácter de proyecto prioritario dentro del Club Telémaco, propicia la escritura intertextual a partir de la lectura compartida de una obra literaria estableciendo, entre un conjunto amplio de propuestas, comunicación con su autor. Este proceso requiere, a su vez, que docentes y/o bibliotecarios, autores, formadores, editores, etc. coordinen sus respectivas actuaciones con el fin de crear escenarios que faciliten los procesos de lectura y escritura compartidos. En cada país, el enlace de todas estas actuaciones está coordinado por una institución dedicada a promover la lectura y la escritura. En el caso de España, además de coordinar el Club en el conjunto iberoamericano, la AELE asume el desarrollo del Proyecto *Escribir como lectores* en el contexto de distintas comunidades autónomas. Para implementar esta propuesta, articula un trabajo colaborativo con instituciones con las que comparte objetivos en este ámbito, entre ellas, bibliotecas, centros culturales, centros de formación permanente del profesorado, etc. En este sentido se destaca que la experiencia de EcL en España se ha afianzado manteniendo una estrecha relación formativa con los últimos pues estos centros cuentan, entre sus líneas de actuación, con una importante preocupación por la innovación en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, desde las primeras edades, guiados por una perspectiva inclusiva. En este marco, el trabajo que se presenta en esta comunicación se centra en el trabajo formativo realizado por el equipo de la AELE en colaboración con la asesoría de Educación Primaria del Centro del Profesorado de Jerez de la Frontera (Cádiz).

Desde el plano de la acción, el Proyecto EcL bien puede entenderse como una invitación a constituir ***comunidades de lectores y escritores de literatura*** (Colomer, 2005) en la dinámica escolar. Por tanto, las prácticas de lectura y escritura que propone se centran en la producción de textos en interacción grupal respondiendo a las diferentes intenciones comunicativas que, en cada momento y lugar, lo sugiera la trama de una narrativa literaria recreada en distintos procesos de interpretación. De esta manera, la lectura compartida de una obra constituye un “disparador” de oportunidades para producir diferentes textos y, de forma conectada con ello, para seguir leyendo e investigando los distintos aspectos (de carácter temático, lingüístico, pragmático, etc.) que este abordaje requiera. Evidentemente, esta retroalimentación de los procesos de lectura a través de la escritura de discursos propios, ofrece un camino enriquecedor para la configuración de la identidad de nuestros alumnos y alumnas como lectores y escritores de literatura, así como, para la sistematización de metodologías que modelen esta identidad potenciando el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Por tanto, el profesorado convocado a participar en el Proyecto EcL, que en este caso parte del CEP de Jerez de la Frontera, inicia un proceso de formación que incluye, además de la interacción

de un grupo docente en proceso de formación permanente, la organización de prácticas de lectura y escritura con sus respectivos grupos de alumnos y alumnas, con la intención de potenciar su acercamiento a la literatura, la organización de diferentes escenarios de aula, visitas del equipo de apoyo y encuentros con el autor de la obra literaria cuya lectura se comparte. Esta cadena de acciones se enmarca en el juego relacional propio de una comunidad de estudio docente, en la que el encuentro virtual, -en el caso específico de la experiencia desarrollada en Jerez de la Frontera, a través de una plataforma digital tipo “moodle”- potencia la comunicación y el almacenamiento de la documentación consultada y producida durante el proceso formativo vivenciado.

Por su parte, las narrativas pedagógicas que acompañan este proceso formativo, realizadas por el equipo de apoyo con posterioridad al mismo, pretenden interpretar, desde una perspectiva externa al aula, las distintas formas que han adoptado, en términos de innovación en el campo de la lectura y la escritura, las propuestas del mencionado proyecto. Para su concreción, se analizan las notas registradas durante los procesos comunicativos mantenidos entre docentes y entre éstos y el equipo de apoyo (en encuentros presenciales y a través de la plataforma digital), y entre docentes y alumnado (en las aulas visitadas). Todo ello relacionado con los relatos de clase y producciones escritas aportadas por los docentes y registradas en el cuaderno de campo de la comunidad de estudio. Todos estos datos, sistematizados a partir de procesos de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), han permitido identificar categorías de análisis emergentes relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en interrelación con las estrategias metodológicas docentes.

Es decir, las narrativas pedagógicas registradas constituyen un material de estudio para interpretar el alcance y el sentido innovador que pueden aportar a las prácticas sociales de lectura y escritura desarrolladas en las aulas a partir de las propuestas del Proyecto EcL y su acompañamiento a través del proceso formativo.

2. Registros de escenas: proyecto “escribir como lectores”

2.1. Prácticas sociales de lectura y escritura que propone el Proyecto EcL: comunidades literarias

El discurso literario, en tanto objeto cultural, genera ideas, sentimientos y distintas experiencias personales, cuestiones todas que, al abordarse en unión con otros, afianzan el hecho de ser reconocido en la identidad de un grupo (D’Angelo y Medina, 2011). Apoyándose en este concepto, las prácticas de lectura y escritura propuestas por el Proyecto EcL, hacen referencia a la capacidad del grupo para generar aprendizajes y, por lo tanto, no se relacionan con aquellas actividades que reducen la literatura al fomento de un mero hábito o a la realización de ejercicios orientados a la comprensión “uniforme” del texto. La palabra *práctica* nos conduce, por tanto, al concepto de discurso que es, ante todo, *una práctica social* (Casalmiglia Blancafort y Tusón Valles, 2004). En este sentido, desde EcL se incide en prácticas que ayudan al alumnado, por un lado, a identificar el uso de diferentes discursos -inscritos en diversos contextos y mediados por variados soportes- y, por otro, a establecer relaciones con otros lectores y escritores, generando así procesos de interacción social. Es decir, contextualiza el uso del texto literario como un discurso que nos invita a realizar viajes, de *ida y vuelta*, hacia nuevos textos y tramas discursivas. En este sentido, las situaciones comunicativas que el docente activa, como estrategia metodológica, ayudan a contextualizar el aprendizaje de la lectura y la escritura facilitando a su alumnado, de este modo, la comprensión de las diferentes conexiones que se pueden establecer entre las intenciones de(los) escritor(es), del(los) lector(es) y las tramas textuales, generando, en última instancia, verdaderas comunidades lectoras y escritoras. Evidentemente, estas prácticas *sociales* de lectura y escritura en la dinámica del aula conllevan una serie de implicaciones didácticas, fundamentalmente a nivel metodológico y de evaluación del alumnado que el Proyecto aborda en el marco de los encuentros presenciales. Un acercamiento a estas conexiones permite el seguimiento, a través de distintos registros, de múltiples puntos de contacto en este sentido, uno de ellos se ejemplifica, de forma esquemática, a continuación:

Prácticas de lectura y escritura literarias en el contexto de EcL ...	Propuestas metodológicas que facilitan estas prácticas...
Anticipar la propuesta narrativa de un texto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generando expectativas e inquietudes frente a los textos que se disponen a leer. ✓ Promoviendo el interés por recrear la trama narrativa desde la propia perspectiva. ✓ Recreando, en procesos interactivos, la trama de la narrativa leída a partir de los conocimientos que aportan los lectores... ✓ Promoviendo la generación de hipótesis en relación con los sucesos que se plantean en un fragmento, un capítulo, etc. de la narrativa.
Investigar en torno a distintos aspectos que aporta una obra	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participando de propuestas que permitan leer con distintas intenciones, en este caso, para sistematizar informaciones desde diferentes criterios. ✓ Favoreciendo la adopción de distintos criterios para organizar la información obtenida. ✓ Generando hipótesis iniciales acerca de los aspectos investigados.
Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizando los personajes a partir de las propias ideas del alumnado. ✓ Ofreciendo el uso de textos con diferentes tramas (descriptiva, dialógica...) para dar voz a los personajes.
Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual).	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretando escenas de la obra desde distintas perspectivas. ✓ Reescribiendo distintos pasajes de la narrativa desde otra trama textual (dialógica, expositiva, etc.). ✓ Aportando nuevos escenarios, personajes, resoluciones, etc. a la trama narrativa a partir de los datos investigados y/o los imaginados. ✓ Proponiendo que los distintos personajes expresen sus intenciones y que se las expresen a destinatarios específicos (reales, realistas o imaginarios) a través de los textos que, en cada caso, sirvan a ese efecto. ✓ Organizando procesos de mejora (en pequeños grupos) de las producciones escritas.
Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leyendo para los demás de forma pausada y ayudando a organizar las ideas que cada uno quiere comentar acerca de lo leído. ✓ Promover la relectura de los pasajes seleccionados con la intención de favorecer, además de la comprensión de datos específicos, la capacidad argumentativa que requiere establecer relaciones entre lo leído y lo comentado.
Preparar la participación durante el encuentro con el autor (encuentro entre escritor y reescriptores de la obra)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizando y compartiendo con el autor los aportes generados a lo largo de todo un proceso de trabajo en torno a su obra literaria, de tal manera que, dicho encuentro, permita enriquecer la dinámica comunicativa entre el autor y el alumnado.

2.2 Cuaderno de campo: elaboración de los documentos narrativos pedagógicos

Siguiendo las aportaciones de Suárez y Ochoa (2005), se considera que la documentación narrativa pedagógica resulta una herramienta útil para analizar y compartir, de forma pública, las experiencias docentes. En el caso que nos ocupa en esta comunicación, se ha realizado esta documentación tomando como referencia, por un lado, las notas registradas durante distintos momentos de intercambio comunicativo que ha seguido el equipo de apoyo (asesor y especialista externo) de esta comunidad de estudio docente, y por otro, las producciones escritas del alumnado en conexión con la organización de propuestas metodológicas en las aulas (relatos de clase). En esta línea, los intercambios realizados durante las sesiones de formación, así como a través del foro virtual disponible desde la plataforma “moodle”, han constituido para todos los participantes (docentes y equipo de apoyo) auténticos escenarios para la construcción de conocimiento sobre prácticas sociales de lectura y escritura atendiendo a la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de cada participante. Por tanto, las narraciones pedagógicas registradas constituyen un material muy valioso, no sólo para entender las intenciones y pensamiento didáctico de esta comunidad de estudio sino, también, para reconstruir las prácticas de interacción oral, de escritura y de lectura en las que su alumnado ha tenido posibilidades para desarrollar, desde su propia diversidad, su competencia en comunicación lingüística.

En síntesis, el discurso narrativo pedagógico elaborado ha ofrecido un interjuego interesante desde el cual se ha podido retroalimentar el diálogo y la creación de ideas en distintas direcciones, propiciando, de este modo, distintos procesos que se retroalimentan entre sí, tales como:

- Análisis interconectando **distintos parámetros**: pensamiento didáctico de los docentes, prácticas de escritura y lectura, desarrollo competencial del alumnado..., entre otros.
- Establecimiento de **relaciones entre propósitos y concreciones**: lo esperado en cada momento del proceso de formación y su conexión con las propuestas de lectura y escritura organizadas en el aula.
- Etc.

215

2.3 Categorías analizadas a partir de las prácticas de lectura y escritura

Siguiendo los aportes de Glaser y Strauss (1967), se ha aplicado el análisis comparativo constante a los documentos narrativos pedagógicos elaborados en el contexto de esta comunidad de estudio, entendiendo que se trata de una metodología de seguimiento idónea para aproximarse al conocimiento de categorías de análisis emergentes. A continuación, se presenta un detalle ejemplificador de estas categorías, estableciendo relaciones con las propuestas del Proyecto EcL que más incidencia han tenido en esta comunidad de estudio. Asimismo, se acompañan estas categorías con extracciones de las narrativas docentes (imágenes de la 1 a la 6) que, por razones de espacio, en esta comunicación, se presentan de forma esquemática. Dichas narrativas sirvieron de base a la elaboración de la documentación narrativa pedagógica realizada en esta comunidad de estudio docente. La codificación que se ha utilizado para identificar las narrativas docentes se corresponde con la siguiente nomenclatura:

- **D**: Docentes (de 1 a 16)
 - **EA**: Equipo de apoyo (formado por 1 asesor de formación y 1 ponente externo).
- a) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta** “anticipar la propuesta narrativa de un texto”:
- Innovar sobre modos de sugerir la lectura de textos literarios (leer para los demás, generar misterio, analizar la portada del libro...).
 - Acercarse a los intereses del alumnado.
 - Desarrollar estrategias de inclusión educativa (“*todos tienen opinión*”, “*todos pueden participar*”).
 - Disfrutar la lectura de la obra en compañía de otros.

FICHA DE ANÁLISIS N° 4
<p>[Escena 3:D1]: Durante la primera sesión simplemente les presenté el libro, les planteé que pensarán acerca de lo que les sugería la portada y el título del mismo, hablamos acerca de qué podría tratar... Fue muy enriquecedor para todos... porque cada uno fue contando una posible historia de lo que podría tratar el libro (...).</p>
<p>[Escena 5:D2]: No les he dejado leer el libro... Con lo cual, ha habido sesiones que me decían, "¿qué vamos a leer?".</p>
<p>[Escena 8:D3]: Lo del trabajo con la portada, fue muy bien, porque han participado muy bien. (...) mi objetivo principal ha sido ese, intentar que ellos "se piquen". De hecho, ellos entraban en el aula y yo estaba con mi libro. Hacía como que lo leía. Y yo ya pasaba a más y decía: perdonad, esperad un momentito, ahora acabo. Entonces yo misma me reía, ponía cara de asombro, porque y entonces poco a poco se ha ido viendo que han ido tomando interés. (...) Por eso, esta mañana, durante el taller en la biblioteca, estaba muy contenta, estaba tan ilusionada por venir... porque sabía que mis alumnos iban a responder.</p>
<p>[Escena 9:D3]: Yo a mi grupo le dije que no podía leer el libro (...) ellos no leen nada, nada, absolutamente nada (...) mi grupo es muy distinto. Tengo una chica que no sabe leer, o sea, que es muy complicado. (...)</p>
<p>[Escena 10:D3]: (...) Son 20 ejemplares del libro los que tengo guardados en un armario, con llave. Bueno, yo he hecho un rito como los indios. (...) entonces abro el armario y cojo la caja. Entonces ellos piensan "Ya, nos los van a dar hoy". Pero vuelvo a cerrar, pues ¡quiero que me lo pidan a gritos! y no se los doy.</p>

Figura 1. Ficha de análisis n° 4.

216

b) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta "Investigar en torno a distintos aspectos que aporta una obra":

- Incluir los conocimientos previos del alumnado en los distintos procesos socio-discursivos que se generan en torno a la obra literaria.
- Sistematizar procesos de información diversificada atendiendo a los criterios que aporta el alumnado.
- Disfrutar el diseño de pequeños proyectos de investigación.

FICHA DE ANÁLISIS N° 12
<p>[Escena 12:D5]: yo he planteado a mis alumnos preguntas como esta "¿vosotros os habéis parado a pensar dónde están estos indios...?". Ellos decía cosas así: "en Australia, decían, en la India", por ello les propuse buscar geográficamente dónde viven, en Montana... cerca de Canadá.</p>
<p>[Escena 13:EA]: Tiene sentido investigar en las fuentes, en documentales, hay algunos documentos que subidos a la plataforma moodle. (...) Es un buen material para empezar a investigar, a partir de dudas que os van surgiendo.</p>
<p>[Escena 18:D7]: La sensación que tenía yo, como profesora... es que parecía que se habían estudiado el libro. Yo me he quedado sorprendida de cómo se sabían las frases, que no me las sé ni yo... copiaban las ideas que a ellos les gustaban.</p>

Figura 2. Ficha de análisis n° 12

c) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta "Interpretar la vida, las características, etc. de los personajes de la obra":

- “Dar vida” a los personajes como parte del proceso de investigación organizado en torno a la obra literaria.
- Reescribir fragmentos de la obra literaria incluyendo los propios aportes en relación con los personajes (características, vivencias, etc.).

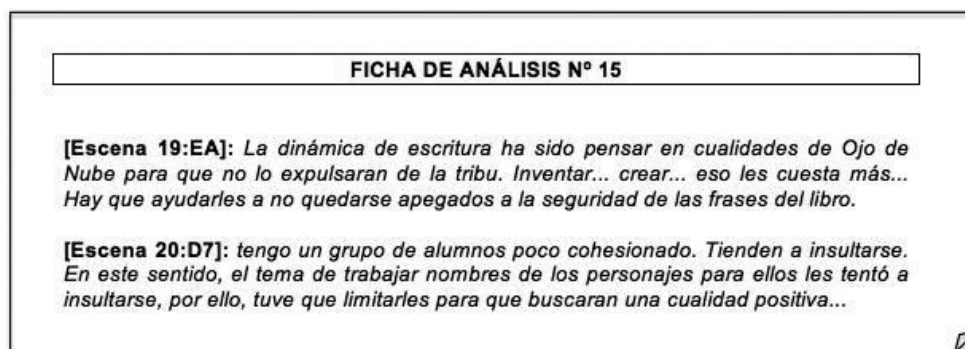


Figura 3. Ficha de análisis n° 15.

d) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Reescribir la obra de la mano de sus personajes utilizando distintos discursos en relación con diversas intenciones (abordaje intertextual)”:

- Disfrutar de la originalidad y riqueza que aportan las producciones escritas y orales del alumnado.
- Propiciar que todo el grupo de alumnos y alumnas se sienta incluido en las prácticas de lectura y escritura que se realicen, incluso aquellos que aún no dominan la convencionalidad del código escrito.

217

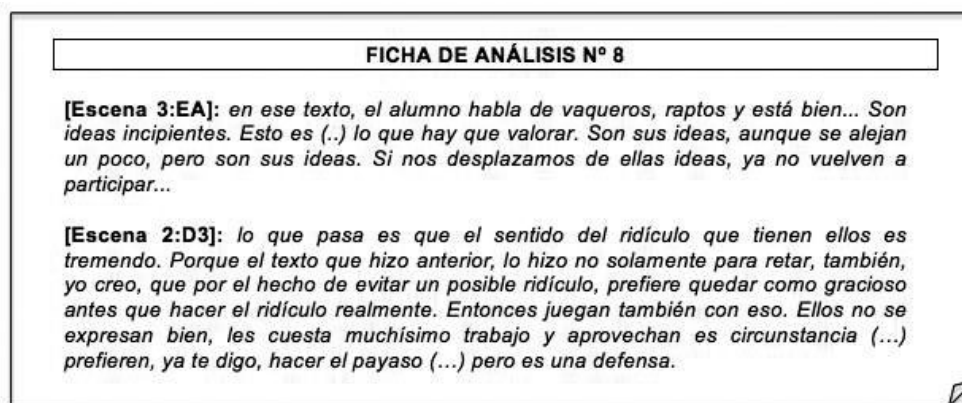


Figura 4. Ficha de análisis n° 8.

e) Categorías de análisis relacionadas con la propuesta “Leer, en interacción con otros, la obra y los textos propios producidos alrededor de la misma, dando lugar a comentar las respectivas interpretaciones (lectura comentada)”:

- Organizar procesos de lectura y escritura desde las diversas intenciones comunicativas que surjan en las circunstancias contextuales que genera el grupo (docente y del alumnado (comunidad de lectores y escritores).
- Disfrutar (desde el docente) leyéndoles al alumnado.
- Deleitar los progresos del alumnado ante su potencial de aprendizaje.

FICHA DE ANÁLISIS N° 6
<p>[Escena 11:D2]: (...) les daba la posibilidad de que cada uno pudiera leer el capítulo que quisiera. Hicimos puestas en común para saber los capítulos que se habían leído, comentando fragmentos (...).</p>
<p>[Escena 12:D3]: (...) yo actué llevándome el libro a clase todos los días, y se lo enseñaba, pero también se lo leía, por ejemplo: lo abría por la mitad y les leía una parte, pero muy poco, dos líneas. Lo cerraba y el objetivo no era ese en sí, ni que leyeran, ni que comprendieran ni nada, solamente he buscado su motivación por leer, su interés. (...).</p>
<p>[Escena 21:D7]: mis alumnos están acostumbrados a leer de forma pasiva, como cuando ven la televisión, por ello, les sugiero que leamos haciéndose preguntas... por ejemplo: "¿por qué la abuela y la madre de Ojo de Nube nunca hablan del problema, de la preocupación?"</p>
<p>[Escena 30:D10]: yo no soy la tutora de estos alumnos... pero habitualmente no tienen atención ninguna, ni se quedan con ningún dato de una lectura (...) después de esta experiencia, el tutor mismo estaba sorprendido, pues reconoce a un alumno, que habitualmente no se entera de nada, y observa que ¡se ha enterado de todo...!</p>

Figura 5. Ficha de análisis n° 6.

f) **Categorías de análisis relacionadas con la propuesta** "Promover la interacción social en torno a la lectura y la escritura":

218

- Organizar diferentes procesos de trabajo (de forma individual, grupal...) a partir de los propósitos de lectura y escritura.
- Acompañar y guiar los procesos lectores y escritores del alumnado (ayudar a reelaborar sus ideas, reflexionar sobre características lingüísticas, etc.)

FICHA DE ANÁLISIS N° 17
<p>[Escena 21:D7]: Yo a ellos no les he dado el libro. Les dije que el libro no era para leerlo, que era para escribir (...) tengo un alumno que es muy bueno en lo oral, pero le cuesta escribir... Yo he enfatizado mucho el aspecto de la escritura por estas situaciones.</p>
<p>[Escena 22:EA]: El libro se convierte en un motivo para escribir otros textos (...) una escena determinada nos puede inspirar.</p>
<p>[Escena 35:D7]: No querían participar pero al final todos querían leer lo que habían escrito.</p>
<p>[Escena 38:D5]: Es escribir con sentido social porque hay alguien que te va a leer y te tienes que enterar de ello. No escribir para que el maestro te corrija.</p>

Figura 6. Ficha de análisis n° 17.

3. Avance de conclusiones

Las narraciones docentes analizadas en esta comunidad de estudio se han orientado, teniendo en cuenta los trabajos de Suarez (2005), a elaborar documentos narrativos pedagógicos que recons-

truyen e interpretan los sentidos y significaciones que los docentes producen y comparten cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre sus colegas acerca de las experiencias vividas en el ámbito educativo. De este modo, en este espacio de trabajo colaborativo se han puesto en evidencia cuestiones de orden metodológico y evaluativo relacionadas con las prácticas de lectura y escritura que presenta el Proyecto EcL. Así mismo, se ha permitido reflexionar acerca de las implicaciones que tienen dichas cuestiones para la formación permanente del profesorado.

Atendiendo a la relación entre, por un lado, el progreso del alumnado en el desarrollo de su competencia comunicativa y por otro, las prácticas sociales de lectura y escritura propuestas en la comunidad de estudio que se generó en Jerez de la Frontera en torno al Proyecto EcL, se ha registrado un amplio y variado repertorio de narraciones docentes que expresan la evidencia de ciertos logros en el mencionado desarrollo. Entre las más relevantes expresiones, destacan aquellas en las que el alumnado considerado con más dificultades en el ámbito lingüístico, pudo mejorar en su compromiso por aprender. En este sentido, las prácticas de lectura que han empleado la estrategia de leer para los demás, dando lugar a interpretar los comentarios que al respecto genera cada uno, han favoreciendo especialmente la participación general. Este tipo de estrategias, con carácter netamente inclusivo, se han agrupado en torno a categorías de análisis organizadas poniendo especial énfasis en los procesos de interacción social y el trabajo cooperativo, así como, en la diversificación de propuestas de lectura y escritura respetando los errores cognitivos respecto a la convencionalidad del código escrito que manifiestan los aprendices como parte de su proceso de aprendizaje. Es decir, valorando los logros alcanzados aún cuando sus conocimientos no sean los convencionales.

Frente a la necesidad de activar estrategias de enseñanza y de evaluación que, en un caso, contemplen el desarrollo de prácticas comunicativas genuinas en las que la lectura y escritura sean herramientas útiles, y en el otro, valoren los aprendizajes primitivos en los procesos de enseñanza, este seguimiento ha permitido vislumbrar el papel decisivo que tiene el uso de la cultura escrita en contextos de comunidad para promover y movilizar las capacidades de comunicar, representar, investigar y comprender, y contextualizar los conocimientos. Este acercamiento ratificaría que, este tipo de relaciones, se encuentra en la base del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (entre otras competencias básicas) del alumnado.

219

4. Referencias bibliográficas

- Casalmiglia Blancafort, H. y Tusón Valles, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2011). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada*. New York: Aldine Publishing Company.
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. En G. Anderson y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

¿Cómo ayudar a experimentar la autoría?

Silvia Verónica Valdivia Yábar¹

221

Palabras clave: Autoría; composición; conexiones lectura-escritura.

Resumen

Después de unos años, hemos aprendido que la autoría tiene poco que ver con la creación de una obra y mucho que ver con el ganar conciencia. Sabemos que la composición es un proceso antes que un producto, y que la autoría es también un proceso y que tiene menos que ver con mirar hacia atrás en la obra que con mirar hacia adelante con una nueva perspectiva.

Nos convertimos en alguien que lee desde adentro con admiración. ¿Por qué el autor decidió empezar de este modo? ¿Qué comienzo de capítulo tan original! También, leemos críticamente porque conocemos las fallas de nuestros textos y las concesiones que hicimos.

Podemos ver a los escritores detrás de los textos y aprender de sus éxitos y conflictos. Lucía cuenta cómo un grupo de niños se leían un libro de lectura. El texto empezaba así: “Sube, Tito, sube. Salta, Tito, salta. Vean cómo Tito sube y salta.” Después de conversar, preguntaron a la maestra: “¿Quién escribió esto?”. Lucía no supo qué contestar. “Bueno, no lo escribió una sola persona. Lo escribió un equipo de autores.” Los niños se miraron y dijeron: “¿Lo escribió gente grande?”

Desde luego, lo sorprendente es que no hay más niños que se asombren de cómo gente adulta pudo producir un texto así. La mayoría de los programas de lectura raramente ofrecen oportunidades para que los niños interroguen al autor. En cambio, preguntan al lector. Si los niños de ocho años hacen conexiones entre la lectura y la escritura, no es de sorprenderse que cuando llegan al sexto grado sus conexiones sean muy sofisticadas. Pero, esas conexiones entre lectura-escritura

¹ Universidad Nacional del Altiplano de Perú. Universidad Nacional Autónoma de México. siveroval@terra.com.pe; siveroval@yahoo.com.mx.

no ocurren automáticamente. En esta ponencia, sugeriremos formas para ayudar a los niños a experimentar la condición de autor y a ver que detrás de sus lecturas hay autores.

Introducción

Valeria y sus compañeros se sentaron juntos; murmuraban uno al otro mientras leían uno de los libros de lectura. El texto empezaba así: "Sube, Tito, sube. Salta, Tito, salta. Vean cómo Tito sube y salta". Después de varios minutos de conversar entre ellos sobre el texto, se acercaron a la maestra Lucía y le preguntaron: "¿quién escribió esto?" Lucía, sorprendida, sólo atinó a contestar: "Bueno, en realidad no lo escribió una sola persona. Lo escribió un equipo de autores". Los niños se miraron unos a otros, se encogieron de hombros y escépticamente dijeron: "¿Lo escribió gente grande?" Desde luego lo sorprendente es que no haya más niños que se asombren de cómo gente adulta puede haber producido un texto así. Quizás con nuestros esfuerzos por enseñar a los alumnos a leer "correctamente" hayamos sacado la lectura de las manos de los niños. La mayoría de los programas de lectura raramente ofrecen oportunidades para que los niños interroguen al autor. En cambio, formulan cuestionarios con preguntas que solo están dirigidas al lector.

Sabemos que la composición es un proceso antes que un producto. Sin embargo, hemos pensado que una vez terminado el texto el proceso estaba concluido, que la autoría significaba tener y sostener el producto. Pero nos hemos dado cuenta de que la autoría es también un proceso que comienza con las conexiones entre lectura y escritura, y que tiene menos que ver con mirar hacia atrás en la obra que con mirar hacia adelante con una nueva perspectiva de lo leído, hallando nuevos sentidos en el trabajo de otros autores.

Para Thomas Newkirk (1982: 451-470), las conexiones que los niños hacen desde los ocho años entre la lectura y la escritura son sólo el inicio de la experiencia de su condición de críticos, puesto que tales conexiones no ocurren automáticamente ni se producen simplemente porque los niños hagan borradores de opiniones revisiones de sus escritos. A este gran autor le ha fracasado su propósito de transformar de raíz el modo de pensar de su época en materia de lectura y escritura, puesto que ninguno de sus seguidores advierte de qué habla propiamente y ofrece oportunidades para que los niños interroguen al autor. Conocedora de esto último, he resuelto dedicarme a exponer las ideas de Newkirk.

Si bien coincido con Newkirk en lo relativo a las conexiones entre lectura y escritura, es totalmente diferente de su exposición. Mis ideas han de sostenerse por sí y Newkirk queda totalmente fuera de juego. Mi planteamiento comprende la conciencia de autor; concebirse como autor; las formas como podemos ayudar a los estudiantes a experimentar la condición de autor; y a observar que detrás de sus lecturas hay autores.

Se puede no entender mis ideas, y se debe no entenderlas, si no se las ha estudiado; pues no contienen la repetición de una lección ya anteriormente aprendida, sino, después de no haber sido entendido Newkirk, algo totalmente nuevo para la época.

La conciencia de autor

Fíjate en ti mismo mientras lees. Desvía tu mirada de todo lo que te rodea y dirígela a tu interior. Tú puedes transformarte en alguien que lee desde tu interior. He aquí la primera petición que la lectura hace a su aprendiz. Cuando se lee desde adentro, cualquiera percibirá una significación adicional, a la cual podemos llamar también representación: ¿Por qué eligió este tema? ¿Por qué el autor decidió empezar de este modo? ¿De dónde viene la información? ¿Qué comienzo de capítulo tan original! ¿Cuál es el tono de este texto? ¿Quién cuenta la historia? Leemos con admiración y sobre todo con el sentimiento de la necesidad de aprender de los escritores más experimentados.

Contra lo que acabo de afirmar sólo puede objetarse un aspecto. Alguien podrá negar que se presenten en la conciencia representaciones acompañadas por el sentimiento de la necesidad de aprender. Tal persona sería inhumana. Pero si así fuera, entonces tampoco existiría para él nada de lo que negase, ni ninguna negación, por lo que nosotros podríamos hacer simplemente caso omiso de su protesta.

También, yo, lectora y autora de este ensayo, puedo leer críticamente estas líneas, porque conozco, como nadie, las fallas del texto, las concesiones realizadas a mí misma, las metas que no pude cumplir. Esto permite observar de otra manera la colección de libros en el estante. Parecen menos acabados y completos porque sé que detrás de mi propio texto hay cuestiones inacabadas. Los libros adquieren una dimensión más humana. Así se puede entrever al escritor detrás del texto y aprender de sus éxitos y conflictos.

Concebirse como autor

En la escuela, los estudiantes conciben los productos escritos como ejercicios escolares y no como el resultado de su trabajo como autores. En el proceso de formación de los escritores es importante hacerlos conscientes de esto y de que la escritura debe constituir un acto vital liberador, y no una triste y reiterada fórmula para responder cuestiones.

¿Cómo ayudar a experimentar la autoría?

Al igual que Newkirk, Ana Teberosky (1993: 22-25) señala que leer está íntimamente relacionado con escribir. Son como dos caras de una misma moneda. Una forma de acercar a los estudiantes a la lectura es mediante la escritura; puesto que escribir es contar, comunicar, relatar, acercar, investigar, enjuiciar y opinar. Por eso, creo que los maestros tienen que colocar a los estudiantes ante situaciones y propuestas que les permitan ejercitar la creatividad y la imaginación.

Porque tiene existencia propia, con mucha frecuencia lo escrito busca audiencia, como si anhelara ser leído. Los maestros deben ofrecer cauces para que los textos de los estudiantes discurren por las páginas de alguna publicación, ya sea una revista, el periódico mural, un blog o un portal web.

223

Con el énfasis en las conexiones lectura-escritura es importante que se celebre la autoría de los estudiantes, que los textos seleccionados se agrupen en libros, y que los maestros y los niños celebren esas publicaciones. Es necesario, por ejemplo, que se establezca el día de la autoría, cuyo auténtico significado depende completamente de lo que ha sucedido antes. Si es el acontecimiento culminante del año y sólo participa en él un grupo selecto de alumnos; entonces se presentarán problemas relacionados con ¿quién va a participar? ¿Quién no? No obstante, el mayor inconveniente es que en la celebración de un único acontecimiento está implícita la noción de la autoría como un punto de llegada.

La autoría es un proceso y supone nuevas formas de relacionarse con la lectura. Por este motivo, recomiendo a los maestros que la tarea de ayudar a los estudiantes a concebirse como autores sea realizada desde el principio y no al final del proceso de escritura en un grado escolar. En cuanto inicia el taller de escritura, los maestros deben ayudar a los estudiantes a que se vean como autores y facilitar los elementos para armar libros y festejar los trabajos terminados.

Miguel Sánchez (1990: 21-40) manifiesta que en los avances de los estudiantes surgen dificultades, bloqueos, cansancios y retrocesos. En esos momentos es cuando la ayuda del profesor resulta fundamental. El profesor debe seleccionar, graduar y evaluar las tareas y proporcionar los apoyos necesarios para realizarlas. Ante tal tarea, los maestros podrían argumentar que los alumnos no han hecho ninguna revisión, que los textos son breves y carecen de voz propia. Ellos podrían preguntar: ¿No debemos esperar hasta que los alumnos produzcan textos razonablemente buenos? No lo creo, puesto que el primer paso para mejorar los esfuerzos iniciales de los estudiantes es prestarles atención. La primera y mejor forma de cultivar sus habilidades es brindarles una sensación de autoría.

Son significativas las celebraciones de la autoría de los estudiantes si se las programa en forma previsible. El día dedicado a la autoría debería llegar a formar parte del taller de escritura. En la preparación para esa celebración, los estudiantes pueden completar los textos que están escribiendo, asegurarse que sus borradores estén adjuntos a las versiones finales y su trabajo esté archivado en la carpeta acumulativa. También, pueden dedicar un tiempo para revisar lo que han hecho, quizá clasificando sus textos de poca a mejor calidad. Después de seleccionar su mejor texto, los estudiantes pueden redactar una última versión para asegurar la calidad del texto. Los días de la autoría pueden

proporcionar una especie de plazo para concluir las piezas indecisas, una oportunidad para volver a recorrer lo andado y aprender de esto antes de continuar avanzando. Tales días dan la oportunidad para efectuar nuevos aprendizajes y tener otros puntos de partida.

Por ejemplo, en un aula de sexto grado, los niños están en el taller de escritura y el ritual es el referido. El autor despliega en la mesa toda su obra y le dice a su compañero: “adivina cuál publicaré”. Después un compañero lee las composiciones tratando de imaginar la decisión del autor. “Frío”, dice este último y le explica por qué ha elegido un determinado texto. En otras aulas, los estudiantes leen sus textos finales a los pequeños de otros cursos. Un ritual que prefieren los maestros es que cada escritor lea en voz alta una pieza corta de su autoría, de manera que llene la imaginación de los oyentes con aventuras prodigiosas. Después de cada lectura, hay un momento en que los oyentes anotan sus comentarios en fichas que luego entregan al autor.

De realizarse esta retroalimentación, llena de comentarios críticos y, también porqué no, de elogios, la celebración del día de la autoría puede propiciar la motivación necesaria para escribir con gusto y no sólo por obligación. Estimo que es posible sobrevivir hasta 60 días con el alimento de un buen elogio, así que recomiendo que el día de la autoría se celebre al menos cada dos meses.

Así como una clase sobre la comprensión oral es insustancial comparada con lo que ocurre cuando un maestro escucha a los alumnos y los induce a que ellos hagan lo mismo entre sí, ningún día de la autoría podrá sustituir las formas cotidianas mediante las cuales los maestros muestran a los estudiantes que los consideran como autores.

Lo refleja lo que ocurrió a una maestra, Lucía. Sus niños escribían con buena disposición, publicaban sus cuentos y se los leían unos a otros. Sin embargo, cuando les pregunté: “¿Cuál de estos textos le gusta a tu maestra?”, mostrándoles tres clases de obras: una de literatura, un libro de lectura y los escritos de los niños, todos ellos contestaron que la profesora prefería primero los de literatura, después los libros escolares y finalmente la escritura de los estudiantes. “¿Por qué dicen esto?”, pregunté. “Cuando tenemos la clase de lectura, ella lee más éste, y después ese”, dijeron, señalando hacia el libro de literatura y después hacia el texto de lectura. Dado que Lucía nunca leía los textos de los estudiantes durante la hora de lectura, ellos habían comprendido que su escritura no era valiosa para la maestra. Lucía, ahora, lee dos clases de libros durante la clase de lectura: uno escrito por un autor de la clase y otro escrito por alguien de afuera. En su aula, el periódico mural presenta al “Autor de la semana”. Durante el tiempo de lectura, alienta a los estudiantes a leer los trabajos de los compañeros, así como las obras de escritores más conocidos. Ésas son sólo algunas formas en las que los maestros pueden ayudar a los niños a verse como autores.

224

¿Cómo ayudar a ver que detrás de las lecturas hay autores?

La lectura activa entraña una intensa labor creadora, similar a la que cumple el escritor, y esa lectura inteligente y comprensiva que se debe propugnar tiene que partir de una actitud intelectual esencialmente crítica, según señala Víctor Moreno (1995: 37-38).

Por tanto, no se trata de leer un texto y aceptar su contenido a ciegas, sino que se debe “dialogar” con el autor. Unas veces se estará de acuerdo y otras en desacuerdo. Siempre se podrá recurrir a otros autores y a otros puntos de vista. Contrastar lo que afirma un texto con lo que se puede observar de la experiencia, meditar sobre lo que parece cierto o dudoso y llegar a conclusiones personales y propias, eso es lo verdaderamente formativo.

La maestra Ana decidió ayudar a los estudiantes a realizar conexiones entre lectura y escritura. Al final de la hora de lectura, preguntó a sus alumnos de sexto grado: “¿Qué hizo el escritor para atraer el interés?”. Me preparé para anotar, pero la clase estaba en un extraño silencio, como si estuvieran perplejos. Algunos estudiantes intercambiaron miradas. Una estudiante susurraba: “¿Escritores? Esta no es la hora de escritura”. En seguida, una niña levantó la mano y dijo: “¿De qué composición está hablando?”. Ahora nos tocó a nosotras intercambiar miradas. Sorprendente, a estos estudiantes no se les había ocurrido pensar que los libros también eran “composiciones”, que un escritor había buscado formas de atrapar el interés del lector. Para que los estudiantes puedan hacer conexiones lectura y escritura, es necesario tanto que se visualicen a sí mismos como autores como que imaginen a los autores que han escrito los libros que leen. Esto es tan obvio, que resulta fácil pasarlo por alto.

Rara vez los maestros de primaria hablan de los autores. Cuando leen para los alumnos, ¿alguna vez leen el nombre del autor? Nunca se preguntan cómo el autor sabe tanto sobre el tema y si habría leído cuando escribió su libro (aunque los lectores sí rieron cuando lo leyeron). Las habilidades lectoras por las que se preocupan se refieren a la secuencia, a la idea principal, a la estructura narrativa, pero nunca a la autoría.

En el caso que los maestros no tengan información biográfica sobre los autores, les sugiero que ayuden a los estudiantes a hacer conjeturas sobre el autor con preguntas como: “¿De dónde habrá tomado esta información?”. La mayoría de las preguntas de escritura tienen preguntas de lectura paralelas, y a la inversa. Las siguientes preguntas son ejemplos de las que los estudiantes del último ciclo de primaria podrían formular a sus escrituras y lecturas:

Idea principal	<p>Escritura</p> <p>¿Qué es lo que trato de escribir?</p> <p>¿Por qué elegí este tema?</p> <p>¿Qué es lo más importante dentro de este tema?</p> <p>¿Cómo presento el tema principal a los lectores?</p> <p>¿Cuáles son los subtemas?</p>	<p>Lectura</p> <p>¿Qué es lo principal que dice el autor?</p> <p>¿Por qué eligió este tema?</p> <p>¿Hay un tema principal?</p> <p>¿Cómo nos presenta el tema principal?</p> <p>¿Cuáles son los subtemas?</p>
Comienzo	<p>¿Cómo comienzo esta composición?</p> <p>¿Qué diferencia representa un comienzo de otro?</p> <p>¿Qué efecto causa cada posibilidad sobre el lector?</p> <p>¿Cómo mejoro mis comienzos?</p>	<p>¿Cómo empezó el autor? con una cita, una descripción, un diálogo, una idea...</p> <p>¿De qué otra forma podría haber empezado el texto?</p> <p>¿Por qué prefirió que fuera así?</p>
Personajes	<p>¿Tengo un personaje principal?</p> <p>¿Cómo le doy vida a este personaje?</p> <p>Mediante sus diálogos, sus reacciones ante los acontecimientos. También, mediante detalles significativos.</p> <p>¿Mis personajes son reales o imaginarios?</p> <p>¿Evolucionan durante el relato?</p>	<p>¿Quién es el personaje principal?</p> <p>¿Algunos personajes parecen tener más vida que otros?</p> <p>¿Cómo cambian los personajes?</p>
Clima	<p>¿Cuál es el tono de este texto?</p> <p>¿En qué parte puedo transmitir un clima?</p> <p>¿Dónde y por qué debo intensificar o alterar el clima?</p>	<p>¿Cuál es el tono de este texto?</p> <p>¿Dónde noto el tono por primera vez?</p> <p>¿Cambia? ¿Dónde? ¿Cómo?</p>
Punto de vista	<p>¿Quién debe contar la historia?</p> <p>¿Cuáles son los puntos de vista alternativos?</p> <p>¿Dónde se debe colocar la cámara?</p> <p>¿Qué secciones requieren un primer plano?</p> <p>¿En qué secciones la cámara debe tomar distancia?</p> <p>¿Hay secciones en mi texto donde se pierde el punto de vista?</p>	<p>¿Quién cuenta la historia?</p> <p>¿Dónde se ubica la cámara? ¿Cambia de primeros planos a planos generales, de la perspectiva de una persona a la de otra?</p> <p>¿Cómo el autor hace esas transiciones?</p>
Secuencia	<p>¿Cómo puedo secuenciar mi texto?</p> <p>¿Cuáles son las alternativas?</p> <p>¿Funcionará mejor un tipo de secuencia que otro?</p> <p>¿Debo presentar al lector mi estructura o dejarla implícita?</p> <p>¿Se perderá el lector?</p> <p>¿Hay secciones en las que las transiciones son abruptas? ¿Qué puedo hacer para resolverlo?</p>	<p>¿Cómo secuencia el autor los acontecimientos o ideas? ¿Es cronológica la secuencia? ¿Es de causa y efecto? ¿Retrospectiva? ¿Es de la idea principal a los detalles?</p> <p>¿Cómo transmite el autor un sentido de la estructura?</p> <p>¿Me pierdo en algún momento? Si es así, ¿qué ocurre en el texto que causa esta confusión?</p>

Esta relación de preguntas de lectura y escritura podría ocupar muchas páginas más. Sería factible elaborar otras listas para estudiantes avanzados y los distintos géneros literarios. Sin embargo, estas listas no hacen justicia a este tema. Las conexiones más importantes entre lectura y escritura pertenecen a esos momentos en que el estudiante levanta la vista de su texto y recuerda a otro autor que ha enfrentado situaciones similares.

Desde que a Lucía le preguntaron: ¿Quién escribió esto?, ella habla de los autores y cree que a los estudiantes les encantaría saber que mientras Elwyn Brooks White escribía *La red de Charlotte* tenía una pequeña araña en una caja de fósforos y pasaba largas horas observando el trabajo de otra araña en su red. Cuando los niños conocen detalles como éstos acerca de los autores, los nombres escritos en las tapas de los libros adquieren una dimensión más humana, que les permite advertir que la literatura no está totalmente separada de las composiciones que escriben.

Bibliografía

- Moreno, Víctor (1995). Por qué merece la pena leer. *Alacena*, 22, 37-38.
- Newkirk, Thomas (1982). *Young writers as critical readers*. New York/ London: Language arts.
- Sánchez, Miguel (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de textos". *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Teberosky, Ana (1993). Leer para enseñar a escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 22-25.

Leer y escribir en contactos
plurilingües e interculturales

Proyectos de trabajo y unidades de aprendizaje: lenguajes y creatividad

Manuel Abril Villalba¹

229

Resumen

El año 2009 fue el “Año Europeo de la Creatividad y la Innovación” y el año 2010 el “Año Internacional de Acercamiento de las Culturas”. Con tales referentes, en el curso escolar 2009/2010 se diseñó y se concretó un Proyecto de Innovación e Investigación que uniera los dos años, el europeo y el internacional, en un centro de enseñanza. El proyecto fue denominado “Un país más su cultura, dos ilusiones educativas”; se puso en práctica en el “CEIP Inocencio Sosa Hernández”, un centro público cuyo titular es la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias situado en el municipio de La Orotava (Tenerife, España).

Este texto describe el proceso del trabajo colaborativo entre personas e instituciones (profesorado, alumnado, dirección del centro, unidades familiares, Comunidad Escolar y el profesor de la Universidad de La Laguna que actuó como asesor), y analiza la integración de competencias básicas y áreas curriculares en el trabajo escolar: es un ejemplo vivo que da sentido a la celebración de la era de la colaboración.

Esta experiencia de aprendizaje se presentó en junio de 2010 a los Premios “CreArte 2010” convocados por el Ministerio de Cultura en la Modalidad C: “Métodos de enseñanza, proyectos, trabajos o actividades realizadas en centros financiados con fondos públicos”. Obtuvo el Premio Nacional del Ministerio de Cultura de España, en la Modalidad de Educación Primaria, en octubre de 2010. En el BOE del 12 de noviembre de 2010 del Ministerio de Cultura (España), en la Orden CUL/2009/2010 de 29 de octubre aparece publicado el premio obtenido. El centro ha sido distinguido

¹ mabril@ull.es.

como “Centro educativo creativo”. Hemos diseccionado el proyecto y descrito el pasado y, a partir de él, organizaremos elementos para su futuro. Este no es un proyecto definitivo.

1. Marco de referencias

Diferentes investigaciones y estudios (Brown, 1997; Reigelutck,, 2000; García,2003; Perrenaud, 2004; Sánchez, 2010) han analizado las relaciones (y los problemas derivados) entre la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento; y han sido también descritas las diversas formas de aprendizaje para el desarrollo de la mente infantil (la del ser humano en general), los distintos vehículos de transmisión de conocimientos y la diferencia entre el aprendizaje escolar y el aprendizaje para la vida. Las razones y conclusiones son esenciales:

“Los humanos necesitan aprender para adaptarse al medio y sobrevivir, y tienen unas enormes capacidades para hacerlo y también para enseñar a otros. No debemos despreciar o minimizar la importancia de formas de conocimiento distintas del conocimiento científico pues posiblemente forman parte del camino hacia aquel. Pero tampoco debemos limitarnos a ellas, sino que tenemos que tratar de llevar a los aprendices hacia esa otra forma de conocimiento.” (Delval, 1999:113).

La lectura y la escritura son claves en las sociedades actuales, pues consolidan la creación, la aplicación y la distribución del conocimiento (García, 2003). Son los vehículos de acumulación y transmisión de información de manera precisa y permanente, y por lo tanto resultan esenciales para la formación de la conciencia personal y social del mundo en el que los aprendices han de integrarse. Se trata, por tanto, de que la escuela proporcione la instrucción necesaria para saber leer y escribir, pero con la intención de consolidar el dominio de las habilidades de lectoescritura para comprender y organizar los conocimientos que se consideran básicos en el mundo actual. Estos son los fines de la alfabetización, de la enseñanza reglada y de la capacitación precisa para poder desenvolverse en la sociedad.

230

En el *II Congreso Nacional leer.es (Leer para aprender. Nuevas alfabetizaciones)*, celebrado en la Biblioteca Nacional de España en Madrid en 2010, se asumen una serie de conclusiones que son un punto de partida para profundizar en la lectura y escritura en entornos digitales (www.leer.es). Se concluía que la competencia para leer, entender y utilizar de forma reflexiva los documentos escritos de muy diverso tipo es una competencia básica para cualquier ciudadano en la sociedad actual de la información y el conocimiento, y condiciona su desarrollo personal y profesional, por lo que elevar la competencia lectora ha de ser una prioridad en la acción de las administraciones públicas.

Es en este contexto social y de enseñanza-aprendizaje en el que han de ser considerados prioritarios los factores esenciales del crecimiento personal y social: la creatividad, el aprendizaje colaborativo, la autonomía e iniciativa personal y la construcción del conocimiento, pues son estos factores esenciales los que dan sentido a una enseñanza-aprendizaje que capacite a los aprendices para ser competentes, autónomos y creativos; y por tanto más libres.

En relación con la enseñanza-aprendizaje (de la lengua, de la lingüística y de la literatura...) suelen distinguirse dos modalidades de aprendizaje (Hernández, 2010:19):

- Uno primero que suele denominarse “aprendizaje espontáneo” que se va consolidando por inmersión en el medio. Así, por ejemplo, la lengua se va adquiriendo sin intención ni esfuerzo sensible, a través de lo que el aprendiz oye en su familia, en la calle, en los juegos...; y
- El denominado “aprendizaje intencional”, el que se produce en el seno de las instituciones educativas. Aquí se incluyen al profesorado, los planes de estudio, las orientaciones formativas...

Este doble acceso, *espontáneo* e *institucional*, requiere y hace posible la única solución coherente en el proceso: construir el conocimiento escolar a partir del conocimiento espontáneo y previo (Delval, 1999:99), para lo cual son precisos los elementos personales, materiales y metodológicos que los hagan viable; es preciso conocerlos y actuar sobre y con ellos. Los métodos que se utilizan servirán para modificar y completar las distancias entre los dos. Así tendrá sentido

una institución que dé respuestas y unidad a los diversos elementos requeridos, que contribuya a la solución de los problemas vitales, que programe una intervención útil y que se constituya en práctica consciente y eficaz, además de creativa.

Delors (1999) elaboró un informe para la UNESCO (*La educación encierra un tesoro*) en el que se trazan los rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario para combatir el fracaso escolar, asentado en un aprendizaje de calidad, para lo cual se requiere una reformulación de los distintos niveles educativos. Propone una orientación del currículo más allá de las clasificaciones tradicionales de los contenidos cuyos cuatro pilares son los siguientes: aprender a *conocer*, aprender a *hacer*, aprender a *convivir* con los demás y aprender a *ser*.

También por encargo de la UNESCO, Morín (2001) realizó una propuesta en 1999 para contribuir a reflexionar sobre cómo educar para un futuro sostenible, la cual está contenida en la publicación *Los siete saberes esenciales para la educación del futuro* y que son, según él, estos:

- “Enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. La búsqueda de una verdad con flexibilidad, crítica y corrección de errores.
- Una educación que garantice el conocimiento pertinente, propiciando una “inteligencia general” apta para comprender el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos.
- Enseñar la condición humana para que todos se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo ser humano.
- Enseñar la identidad terrenal. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral de la escala terrestre.
- Enfrentar las incertidumbres. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como lo es la formulación del mismo por Heisenberger para la física.
- Enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana.
- La ética del género humano válida para todos.”

231

A partir de los referentes anteriores (y de otros que iremos explicitando) se articuló el proyecto puesto en práctica y que aquí se describe. En esencia se trata de una enseñanza-aprendizaje *no centrada en la transmisión de saberes* (y menos a partir de un solo libro de texto en el aula) sino *en disponer las condiciones para que los aprendices escolares construyan su propio conocimiento*; el fin era ayudar a *conocer* para saber *hacer*, ayudar a *convivir* y así llegar a *ser*, lo que hace posible construir mentes y personalidades, no llenar despensas de saberes prececederos y en continuo cambio; y favorecer la autonomía e iniciativa personal en la modulación de cada mente, de cada mundo personal, de cada creatividad, de cada sensibilidad y de cada escolar a través del trabajo colaborativo e interpersonal: que los escolares construyeran los saberes aplicables y consolidaren la iniciativa y empatía personal para conocer, hacer y comunicar, convivir y ser.

Robinson (2009) aporta elementos de reflexión en torno a la creatividad que también hemos relacionado con la enseñanza y con este Proyecto de Innovación e Investigación. En la creatividad, para él, hay *tres términos* clave: El primero es la *imaginación*, la fuente de la creatividad. La imaginación es la capacidad más extraordinaria de los seres humanos, la que nos permite traer a la mente todo aquello que no está disponible para ser captado por nuestros sentidos. Con la imaginación podemos revivir el pasado, ponernos en el lugar de otra persona y sentir empatía con ella. O anticipar el futuro; no preverlo, pero sí anticipar distintas posibilidades. Todo lo distintivamente humano proviene del poder de la imaginación. La creatividad consiste en poner la imaginación a trabajar. Hay una *segunda manera* más formal de definir la creatividad: *el proceso de generar ideas originales que tienen valor*. Se puede ser creativo en matemáticas, música, artes, gestión de una empresa, consolidación de una familia... Todo es una posible fuente de pensamiento creativo. *Innovación* es el tercer término clave. Es llevar las buenas ideas a la práctica. Se trata, por tanto, de generar con imaginación ideas valiosas que se han de comprobar en la práctica:

“Las concepciones psicológicas de la creatividad han sido superadas con nuevas concepciones del pensamiento complejo y de la transdisciplinariedad. [...] El otro concepto clave es el carácter transversal, transcultural y transdisciplinario del aprendizaje creativo. El aprendizaje creativo no es lineal, secuenciado, sino espiral, recursivo y zigzagante.” (De la Torre, 2009:13).

También estas conclusiones han aportado conceptos y perspectivas al proyecto, como se describe en la metodología y en la actuación docente. El fin esencial del trabajo que se llevó a cabo era que la creatividad “dejara una huella constructiva personal, institucional y social” (ídem, p.15) en el trabajo docente, escollar y universitario. Así se propone también en los principios metodológicos y en la actuación docente. Ya el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Consejo de Europa, Estrasburgo (2001) indican: “Nuestro alumnado debe ser capaz de crear estrategias de aprendizaje y de ser consciente de su propia evolución en el proceso de aprendizaje.” Este proyecto persiguió para ello esos fines: hacer protagonistas de su propio crecimiento y construcción intelectual, creativa, social y moral a los escolares, al profesorado y a las familias.

2. Contexto. Responsabilidades e implicaciones

El proyecto y la experiencia de aprendizaje *“Un país más su cultura, dos ilusiones educativas”* depende y dependió de *dos*: dos protagonistas y constructores, el profesorado y el alumnado; dos implicaciones, la del alumnado y la de las familias; dos gestores, el profesorado y la dirección del centro; dos competencias, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal; dos geografías, física y humana; dos modulaciones, la mente de los escolares y los conocimientos; dos años significativos; dos creaciones y dos perspectivas sobre los lenguajes, la creatividad y las artes.

El CEIP “Inocencio Sosa Hernández” es un centro escolar situado de la isla de Tenerife, en las afueras de la villa de La Orotava, en la Barriada de San Antonio. Su entorno social ha pasado por varias fases, del problema de la toxicomanía al problema del desempleo. La población escolar es en torno a unos 140 alumnos que viven todos en los alrededores inmediatos, por lo que no se cuenta con transporte escolar. El centro presta los servicios de “Atención Temprana” para las familias que necesiten dejar a sus hijos en el centro a partir de las 7 de la mañana (el horario escolar es de 8 y media a 2 y media); aparte del personal docente, trabajan en el centro un conserje, el servicio de limpieza y el de comedor. El centro ofrece su biblioteca escolar al público por las tardes; también por las tardes oferta distintas actividades al alumnado: baile, informática, ajedrez..., en coordinación con el AMPA (Asociación de madres y padres del alumnado).

A partir de las características del centro y del contexto se plantearon objetivos diversos: fortalecer los vínculos entre enseñanza, educación y arte; valorar la diversidad cultural y propiciar el desarrollo entre pueblos; fomentar la creatividad desde el proceso de enseñanza hacia el del aprendizaje. Los resultados de aprendizaje pretendían adaptarse a los constantes cambios producidos en la sociedad actual y conseguir una educación y una escuela inclusivas, según recogen los documentos institucionales del centro en el que el proyecto se inscribe (y también en las orientaciones didácticas para guiar del trabajo escolar).

Las profesoras María Asunción Fueyo Fernández (Coordinadora del proyecto), Carmen Pereña Velasco, colaboradora e implicada en su puesta en práctica y la Directora del Centro, Magdalena Arce, fueron las gestoras directas de su aplicación, profesionales responsables de la enseñanza, educación y la formación del alumnado, concretando en la práctica las orientaciones para una conformación y confirmación activa y eficaz de la vida escolar. La innovación no pretende adoptar modas sino adaptar soluciones eficaces de mejora. Ellas lo llevaron a cabo (de manera especial la Coordinadora, junto a los escolares y las familias); y con éxito reconocido.

El profesor de la Universidad de La Laguna el Dr. D. Manuel Abril Villalba, desde el inicio del proyecto en el mes de septiembre de 2009, actuó como asesor, dio sugerencias y orientaciones relativas a la secuenciación de los objetivos, pautas de actuación y correcciones y llevó a cabo el seguimiento del mismo a lo largo de todo el curso y del proceso.

El número de alumnos que han participado es de 34, 16 de Tercero de Educación Primaria y 18 de Cuarto. El número exacto de sesiones empleadas resulta difícil de cuantificar, pero sí se puede

afirmar con seguridad que el Proyecto se diseñó para llevarlo a cabo en todas las sesiones de las actividades generales que implicaban a diferentes áreas: *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y Lengua castellana y literatura*; pero las actividades específicas se abrirían además a las Áreas de *Matemáticas y Educación Artística*, y el resto de las áreas curriculares aportó un trabajo paralelo a éstas, en actividades complementarias y extraescolares.

Ha de reconocerse la implicación de las familias del alumnado con su colaboración, tiempo destinado, trabajo, estímulo, dedicación y compromiso. El aprendizaje colaborativo requiere implicar a personas, estamentos y organismos: lo personal y lo oficial conforman la eficacia. Se involucró a las familias en el proyecto (pues era uno de los objetivos del Plan de Acción Tutorial del centro), y a los otros miembros de las unidades familiares; y en momentos de dificultad a lo largo del proceso de aprendizaje se llegó a acuerdos con ellas.

El aprendizaje -el hecho educativo en sí- es un hecho mágico. Nuestros alumnos presentaban una atención muy dispersa que les dificultaba el aprendizaje, por lo que pusimos en práctica algunos “trucos neuronales” que usan los magos para combinar “entretenimiento más conocimiento”: la atención conjunta (“presto atención a lo que otras personas prestan atención también”) y la distracción mental (orientar la atención del alumnado sin que sea consciente, guiándola según la programación y las experiencias de aprendizaje, generando en ellos un diálogo interno). *Conocer* y *valorar* para *hacer* y *ser* da sentido a construir el conocimiento en torno a “Un país más su cultura”: estas son las dos ilusiones educativas planteadas.

3. Principios y fines educativos

Para superar “la posible contradicción que puede producirse, al considerar las competencias como elemento de integración y ampliación de los ilimitados e inoperantes contenidos de los currículos actuales” (Gimeno, 2009:11), dedujimos derivaciones prácticas de los planteamientos teóricos, es decir, aunando la teoría con la práctica generamos constructos e ideas, manejando y adaptando ejemplos y buenas prácticas: este es el modo de enseñanza que fortalece y avala las acciones del proyecto.

233

Nuestra intervención, como formadores y gestores, asumió varios *principios educativos*: la *flexibilidad*, para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la *adaptación* a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad, porque la diversidad se manifiesta también en las formas de aprender y en las características personales que condicionan el propio aprendizaje; y la promoción de la *investigación, experimentación e innovación* educativas para poder conseguir los objetivos propuestos y organizar la enseñanza y el aprendizaje por nuevas vías no recorridas tradicionalmente.

En paralelo perfilamos los *fines educativos* perseguidos: El fomento y la promoción de la investigación; la experimentación y la innovación educativa; el esfuerzo individual y la motivación del alumnado; el esfuerzo compartido entre alumnado, familias, profesorado, administraciones, instituciones y el conjunto de la comunidad escolar; el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; el desarrollo de la capacidad individuales para regular el aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad; la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; la adquisición de hábitos de intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, junto al desarrollo de hábitos saludables; y el ejercicio físico y el deporte..., tal como propone la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (y que deberían ser los objetivos prioritarios del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de todos los centros de enseñanza) como modelo para la innovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y adaptarse así a los cambios sociales, mentales, afectivos, culturales y artísticos que requiere el siglo XXI.

En el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, se definen las competencias como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Tanto las informaciones

(conseguidas por medio de comunicaciones orales, de las tecnologías de la información y la comunicación, de los textos escolares, de los libros de conocimientos y de otras fuentes) como las posibilidades de navegar por la red, de saltar de una información textual a otra, de prestar atención o no a los enlaces que se ofrecen (de manera especial en el hipertexto o en la red)... hacen que el receptor y el lector se vean obligados a desarrollar nuevas estrategias y habilidades, entre las que destaca la capacidad de seleccionar e integrar informaciones por lo general diversas y fragmentadas, y la capacidad de resistir distracciones que pueden entorpecer su labor. La posibilidad y flexibilidad del hipertexto son, por tanto, enormes, pero al mismo tiempo las dificultades y peligros que se plantean son también notables (García, 2006:30). Favorecer esa capacidad crítica fue otro de los referentes planteados como fines en el desarrollo del proyecto.

Derivadas de la consideración común europea, las Competencias Básicas que se priorizaron fueron -y en este orden- *Competencia para Aprender a Aprender*, *Competencia en Comunicación Lingüística*, *Competencia en Autonomía Iniciativa Personal*, *Competencia Social y Ciudadana*, *Competencia Matemática*, *Competencia Cultural y Artística* y *Competencia en el Tratamiento de la Información y competencia Digital*. El resto de las Competencias Básicas ayudó a integrar los aprendizajes -tanto formales como no formales-, al ponerse en relación con los distintos tipos de contenido estudiados para utilizarlos de manera efectiva, pero de forma tan activa como las citadas. Añadimos otra competencia, la *Competencia Emocional*, para que los alumnos aprendieran a regular sus emociones y llegar a ser competentes interactuando con personas distintas y de otras culturas, y que sus emociones les llevaran a preocuparse por el bienestar de los demás.

4. Aprender: a conocer, a hacer, a convivir, a ser

4.1 Objetivos generales planteados

- Desarrollar la capacidad y la aptitud de los alumnos para regular su propio aprendizaje a través de la creatividad.
- Promover la actividad creadora de los alumnos en su aprendizaje general -y de la literatura en particular- a través de textos, artes y elementos multimedia.
- Promover la puesta en valor y estímulo de las capacidades creativas de los alumnos aplicadas al proceso de aprendizaje.
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de investigación, formación y desarrollo de un espíritu crítico.
- Utilizar la biblioteca como espacio de acceso a la investigación y a la información.
- Reconocer los derechos de propiedad intelectual y la educación en el respeto a los derechos de autor.
- Estimular y respetar la creatividad y el sentido artístico en los alumnos como muestra de su hacer estético.
- Adquirir las habilidades intelectuales relativas a la comprensión y expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo.
- Trabajar de manera cooperativa para beneficiarse del crecimiento intelectual propio y ajeno.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de autoconfianza, iniciativa personal, curiosidad e interés.
- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitieran desenvolverse entre los grupos sociales a los que pertenecen.
- Adquirir técnicas de trabajo y hábitos intelectuales instrumentales, científicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables en su tiempo de ocio.
- Conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y entre las personas.
- Formarse en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.
- Conocer y valorar el entorno natural, social y cultural propio.
- Poner en práctica los valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

- Valorar el esfuerzo individual e implicar a sus familias y a la comunidad escolar.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en las construcciones de propuestas visuales, analizando modelos de comunicación y creación audiovisual.
- Fomentar y promover la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

4.2 Aprender a conocer

De las cuatro áreas esenciales citadas se seleccionaron con precisión los contenidos correspondientes a cada una de ellas (no consideramos preciso incluirlos en el presente documento). Pero, tal y como se puntualizó en el segundo apartado (*vid.* 2), el *carácter transversal, transcultural e interdisciplinario* del aprendizaje y de la construcción del conocimiento (y no solo en el aprendizaje creativo y colaborativo) debe articular todas las acciones docentes en las tareas de los escolares. Así se decidió en el proyecto y se define en su puesta en práctica. (De manera indirecta pueden contrastarse en el apartado de conclusiones -aprender a ser-, en la medida en que han sido consolidados o iniciados, tanto las competencias como los objetivos y los contenidos.)

También de cuatro áreas se seleccionaron los objetivos específicos correspondientes. En el proyecto están definidos con precisión; no se recogen en este análisis, pero es imprescindible que se tengan en cuenta sus conexiones en cualquier programación: las competencias básicas han de articular la organización de las enseñanzas y de los aprendizajes; ningún objetivo se alcanza si no es a través de los contenidos correspondientes relacionados; y las tareas no permiten aprendizajes que se construyen y se comunican con rigor si no se mantiene la sinergia entre los cuatro elementos. La consolidación de los procesos y dimensiones en el aprendizaje (identificar elementos, aplicarlos, sintetizar y crear, y enjuiciar) configura la construcción de los conocimientos: solo así tendrá sentido su evaluación.

Los objetivos específicos planteados en el proyecto y en la programación interdisciplinar podrían resumirse en los siguientes, sin citar todos ni estar clasificados por áreas o por dimensiones. *Están nombrados como objetivos, pero son a la par las dimensiones de los contenidos abordados (vid. Martín Vegas, 2009:37):* Identificar (por ejemplo identificación de nombres, términos y características de los países y culturas); respetar; participar; conocer y reconocer; apreciar; valorar; analizar; aplicar; entender y apreciar; desarrollar habilidades; comprender y expresarse; usar los medios; buscar, recoger y procesar información; utilizar el conocimiento matemático; resolver; usar los medios tecnológicos y disfrutar con su uso y con los textos; reconocer el valor de actitudes; afrontar situaciones diversas; disfrutar de los aspectos creativos, estéticos o utilitarios; utilizar y elaborar instrumentos y estrategias; explorar y conocer materiales e instrumentos diversos; adquirir códigos y técnicas específicas; aplicar los conocimientos; mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva; articular la percepción, la imaginación, y la indagación; reflexionar; realizar; conocer recursos, materiales y manifestaciones artísticas y disfrutar con ellos; desarrollar una relación de auto-confianza; realizar producciones artísticas de manera cooperativa; colaborar... y otras muchos.

235

4.3 Aprender a hacer

Dadas las características sociales del alumnado, poco favorables para el aprendizaje, se propusieron actividades dinámicas, ágiles, atractivas e innovadoras para que les resultaran sorprendentes, frente a las tradicionales a las que estaban acostumbrados. Se programaron por trimestres para que tuvieran tiempo suficiente de automatizar e interiorizar las estrategias aplicadas. Las actividades fueron *progresivas, variadas, suficientes y gratificadoras*; esto significaba que deberían ser de diverso tipo: *Introducción*, que sirvieron como presentación y anticipación; *Motivación* para despertar el interés y la curiosidad; *Conocimientos previos* para saber el nivel del alumnado y la implicación familiar; *Desarrollo* para elaborar la información, exponerla y consolidar los contenidos (por ejemplo se sugería siempre si alguien podía explicar cómo había encontrado una información y qué resultado había obtenido); *Consolidación* para afianzar e integrar la información desde distintos puntos de vista (relacionando ésta con otras áreas de conocimiento); *Profundización y refuerzo* que permitieran atender a la diversidad y a quienes van a un ritmo distinto; *Ampliación* para abrir el abanico de

posibilidades que ofrece el aprendizaje (por ejemplo se visitó y se organizó en el aula una exposición de esculturas para relacionarlas con el volumen en el Área de Matemáticas); *Aplicación* para que se pudieran poner en práctica todos los conocimientos adquiridos (por ejemplo presentar un libro y citarlo en la bibliografía del tema que se estaba trabajando); *Transparencia* para proyectar los conocimientos a otras situaciones útiles y comprobar la funcionalidad de su aprendizaje (por ejemplo estudiar los animales vertebrados y describirlos; así cada alumno estudiaba un animal -el que eligiera- y lo comunica al resto de sus compañeros); *Síntesis* para integrar varios contenidos básicos y favorecer la capacidad constructiva; *Fomento de la creatividad* frente a sus creaciones y a las ajenas. Para que todas ellas fueran y sean posibles, ha de contarse con los recursos (medios materiales y personales) y con los soportes didácticos idóneos. Forma parte del arte de la enseñanza integrar estos elementos en las unidades de aprendizaje.

De la diversidad de modelos de enseñanza-aprendizaje, citamos algunas que dan sentido a la variedad de situaciones, experiencias y unidades que han hecho posible la construcción del conocimiento en las distintas áreas del currículo. Analizando y adaptando la diversidad y la riqueza de las mismas, no parece tener sentido seguir reproduciendo modelos tradicionales uniformes y que, a la larga, han demostrado la inutilidad de mantener un modelo tradicional de enseñanza: Secuencia didáctica, secuencias de aprendizaje por quincenas, unidades de aprendizaje, centros de interés, proyectos, proyectos de trabajo globales, análisis de casos, resolución de problemas, otras unidades didácticas son los más comunes. Nos decantamos en nuestro proyecto por *unidades de aprendizaje en proyectos de trabajo* entre las que destacamos las siguientes:

- Elegir un país y buscar en Internet (y en otros medios y espacios) informaciones del mismo.
- Elaborar un dossier de investigación con los datos recopilados (situación, superficie, clima, historia, geografía, religiones, paisajes, lengua (lenguas), cultura, transportes, deportes, música y folclore, gastronomía, personas ilustres, arte, flora y fauna...) para comunicarlos al grupo y a la comunidad escolar.
- Enseñar formas de recoger informaciones para organizarlas de manera adecuada, citando la bibliografía y otras fuentes de referencia.
- Construir y comunicar los conocimientos de manera crítica y con soportes diferentes (oralmente, el programa PowerPoint de Microsoft, el aula Medusa -acceso a informaciones en multimedia- transparencias, mapas, murales, folletos, textos orales, canciones...).
- Preparación de la visita a museos y galerías de arte (de esculturas, de pintura...) anticipando el análisis de la observación requerida para orientar la descripción y la recepción (con posterioridad se llevaba a cabo y se analizaba la experiencia).
- Alentar la visita a las aulas de personas de otras culturas (familiares o miembros de la comunidad escolar) para vivir la experiencia del contraste.
- Degustar productos alimenticios de otras culturas (países, comunidades, pueblos, islas...) para percibir y contrastar la riqueza de la variedad.
- Analizar y elaborar recetas culinarias con productos propios de la diversidad cultural.
- Escuchar y analizar ritmos folclóricos de otras culturas, para practicarlos (por medio de la expresión corporal, rítmica y musical) a través de la enseñanza de los propios alumnos que habían llegado a conocerlos.

236

4.4 Aprender a convivir

Reconocer otras culturas, aprender a valorarlas, estimarlas y respetarlas supone un proceso de aprendizaje creativo con el fin de llegar a un constructo psicológico y social armonizado. Habremos logrado “una pequeña obra de arte mental y cordial” y el esfuerzo y la voluntad de empeño habrán fructificado en manifestaciones artísticas del folclore, la gastronomía, el arte, la literatura, los aspectos lúdicos y todo aquello que tiene de propio un país y su desarrollo cultural y artístico. Con ello llegaremos a una valoración creativa de todas las manifestaciones de dicha cultura. Y lo que es mejor, si creación y arte van íntimamente unidas, intentamos lograr una educación personal y social creativas, pues es lo que en definitiva se pretende: educar el espíritu de los escolares para despertar y educar en

ellos una sensibilidad por todo lo que les rodea -incluso lo que les está más lejano, pero que un día podrán conocer- valorándolo desde una visión crítica. Leyendas, mitos, poemas, canciones, cuentos... son también el material y el soporte en el que están contenidas las diferencias culturales.

Con el trabajo por proyectos no se persigue abarcar todos los contenidos, sino desarrollar las capacidades necesarias en los alumnos para promover aprendizajes autónomos. Los recursos didácticos usados han sido varios: la Biblioteca del Centro y las TIC como medios de búsqueda y recogida de información; los carteles, las etiquetas...; también los recursos culturales de la villa (galerías de arte, museos, exposiciones, fotografías...). A estos recursos didácticos se añadieron otros materiales no considerados tradicionalmente como "didácticos", para que el alumno pudiera comprobar que todo se puede manipular y ayuda a crear ("Uso interactivo de herramientas", según la denominación del proyecto DeSeCo, 2005). Los materiales didácticos elaborados y creados han sido las leyendas, los cuentos, los adornos navideños, el noticiero; y construir y reconocer el mapa, la bandera, los ritmos, el cancionero, el traje típico... de cada país estudiado.

Escuchar, comprender, conocer, contar, compartir, leer, escribir y analizar son las experiencias que hacen posible el reconocimiento de la diversidad cultural y de la pluralidad. Aprender a convivir significa conocer para desarrollar la dimensión crítica de la persona, la capacidad de valorar otras formas de vida, otras creaciones literarias, otros valores (Ruiz, 2003). Y significa también modificar la conciencia de la tolerancia por la aceptación, el permitir por el acoger, el valorar por el integrar. Se pretende, en definitiva, "enseñar la comprensión, tanto la interpersonal e intergrupala como a escala planetaria, mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana": es una de las siete *bases esenciales de la educación para el presente y para el futuro*, según las palabras citadas de Morín (2002).

4.5 Aprender a ser

De las Competencias Básicas seleccionadas, y en torno a las cuales se orientaron las tareas y actividades puestas en práctica, el proyecto da cuenta de la adquisición de los dominios evaluados en cada una, junto a la *Competencia Emocional*, también priorizada en la aplicación. Podemos aquí resumir algunas adquisiciones, pues *este trabajo cooperativo ha permitido conseguir en el alumnado* (son los resultados de aprendizaje) las siguientes capacidades:

237

- Sensibilizarlos sobre otras culturas y países.
- Hacerles conscientes de que el mundo -su mundo propio- no termina en unas islas, es decir, hemos ampliado fronteras juntos; y junto con sus familias.
- Se ha trabajado la transversalidad de los diversos aspectos y contenidos.
- Se ha desarrollado la educación para la convivencia.
- Se ha tenido muy en cuenta el crecimiento competencial adecuada a su edad y a su desarrollo mental y psicológico.
- Se ha trabajado de manera cooperativa.
- Se ha logrado que muchos países y culturas "empiecen a existir para ellos", según la definición de "crear".
- Se han contrastado los valores culturales, artísticos, históricos y humanos de nuestra región y país con los de otros países del mundo, lo cual ha ayudado a abrir su mente a otras realidades.
- Se ha conseguido que "hagan cosas", las creen ellos mismos, para que su actividad sea "artística" y además *crean* en sus propias posibilidades y confíen en su talento. En definitiva, fueron capaces de confeccionar una red de conocimientos entre todas las áreas implicadas, teniendo una visión globalizada de su propia formación.

5. Conclusiones

- a) "Organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar al alumnado en su

aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres y madres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la formación continua” son las diez nuevas competencias para enseñar que propuso Perrenoud (2004): se pusieron en práctica con todas las significaciones y efectos.

- b) Hemos constatado una implicación familiar mayor a la que existía en nuestra realidad. Implicar a las familias en el esfuerzo compartido ha resultado útil y alentador.
- c) Hemos confirmado un cambio de actitud de nuestro alumnado ante su propio proceso de aprendizaje teniendo como referente el hecho creativo, en todas sus dimensiones, y el trabajo colaborativo y cooperativo para compartir los conocimientos adquiridos.
- d) “Las nuevas alfabetizaciones -saber leer y escribir en la red- requieren insistir en los cambios metodológicos que se vienen reclamando para el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas: saber leer y escribir en general, y en los nuevos formatos y contextos, requiere unas habilidades y estrategias que sólo se pueden desarrollar si se incorporan la lectura y la escritura como principal instrumento de aprendizaje en todas las áreas.” (www.leer.es, conclusión 6).
- e) Se ha logrado orientar la atención de forma voluntaria hacia la participación, la motivación, el aprendizaje, la empatía y la colaboración. Las neuronas están activas al movimiento, así hemos movido a nuestros alumnos hacia el “movimiento creativo”, hacia el del arte, hacia las culturas..., alentando su interés por aprender, las ganas de colaborar y cooperar y, sobre todo, de activar la empatía. También los docentes nos hemos movido hacia un cambio metodológico: la ilusión y un nuevo foco encendido son los bastones para reforzar lo mucho que nos queda por recorrer.
- f) Las habilidades emocionales forman parte de la educación del siglo XXI y han de incluirse en los programas educativos. La Competencia Emocional, la capacidad de atención y la conciencia (no siempre contempladas en el Currículo oficial, aunque sí priorizadas en nuestra acción) fueron otros referentes, para que los aprendices llegaran a ser conscientes de las necesidades de los demás, sumando conocimientos y medios de comportamiento responsables.
- g) El arte (pintura y escultura) ayuda a liberar las emociones; por ejemplo, representando sus impresiones del país que habían elegido estudiar o aprendiendo a “leer” las imágenes y las historias de los cuadros y esculturas observadas y analizadas (Manguel, 2002). Y sirve como modelo de referencia, creación o recreación.
- h) Aprendieron y aprendimos con la diversidad, diversión y disfrute (liberando tensiones y el cansancio de estar toda la jornada escolar “atados” a un mismo pupitre, moviendo su cuerpo y desarrollando la coordinación) alternando el estudio con la relajación y educando también disciplina y sensibilidad.
- i) Las tutoras alimentaron la curiosidad del alumnado, consolidando repeticiones y rutinas en un ambiente de seguridad y apoyo para que, cada uno a su ritmo, fuera capaz de aventurarse a descubrir y construir. Las rutinas y la repetición crean procedimientos y ayudan a fijar los contenidos en la memoria a través de la modificación de las estrategias cognitivas, artísticas, emocionales y organizativas desde la flexibilidad y la creatividad.
- j) El aprendizaje cooperativo va más allá del trabajo en equipo, por lo que requiere y por lo que significa: “El aprendizaje colaborativo y creativo supone modificar creencias docentes y revisar metodologías” (Alsina y otros, 2009).
- k) Defenderemos y buscaremos las condiciones para poner en práctica la necesidad de la renovación y la formación permanente del profesorado, para romper la inercia de un sistema educativo que exige la preparación y los medios más adecuados, pero también la ilusión personal y el trabajo colaborativo que lleguen a construir la eficacia, el compromiso, los conocimientos, la interrelación y la creatividad.
- l) Alentar el fervor intelectual y favorecer el placer de aprender supone la integración de los conceptos, actitudes y competencias claves en un paradigma de acción educativa y formativa que incluye competencias y habilidades: el aprendizaje creativo y colaborativo, la innovación, la convivencia, el pensamiento crítico y divergente, el aprendizaje comprensivo, la autorregulación, la autonomía e iniciativa personal, la mediación, el bienestar docente,

la inteligencia emocional, las buenas prácticas, la atención a la diversidad, el desarrollo de las capacidades y el cultivo de las inteligencias múltiples (Gardner,2003), la educación en valores y el esfuerzo personal. Así se da vida (y se hace eficaz) a esta construcción (y a este trabajo) llamado aprendizaje y que puede y debe ser innovador, colaborativo, interdisciplinar y creativo.

Bibliografía y referencias

- Abril, M. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Archidona: Aljibe.
- (2004). *Enseñar Lengua y Literatura. Comprensión y producción de textos*. Archidona: Aljibe.
- Brown, A. (1997). *La transformación de las escuelas en comunidades de pensar y aprender acerca de los asuntos graves*, American Psychologist, vol. 52, Nº 4, pp. 399-413.
- Cabrerizo, J. y otros (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- De la Torre, S. (2009). "Prólogo"; en Alsina, Pep, y otros. *El aprendizaje creativo. 10 ideas clave*. Barcelona: Grao.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competences.Executive summary*. <http://deseco.admin>
- García, J.A. (2003). *Lectura y conocimiento. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.
- Gimeno, José, comp. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Hernández, H. (2010). "Enseñar español hoy". En Herrera, J., Abril, M. y Perdomo, C. (Coords.): *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la ULL, pp.15-30.
- Johnson, D.W. y F.P. Johnson. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*.NeedhamHeights, MA: Allyn& Bacon.
- Manguel, A. (2002). *Leer imágenes*. Madrid. Alianza.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Parodi, G. y Peronad, M. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar (Instituto Cervantes).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa XIV (3)*, pp.311-321. (Versión francesa. Université de Geneve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.)
- Reigeluth, C. M. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Robinson, K. (2008). *El Elemento (The Element: How Find Your Passion Changes Everything)*. Barcelona: Grijalbo.
- Ruiz, M. (Coord.). (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, E, (Coord.). (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Grao.
- Tejerina, I. (Coord.) (2008). *Leer la Interculturalidad*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Grao.
- www.leer.es

Herramienta para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para enseñar español como segunda lengua en poblaciones indígenas de Latinoamérica

Jorge Bacca
Silvia Baldiris
Ramón Fabregat¹
Juan Carlos Guevara²

241

Resumen

A lo largo de América Latina y el Caribe existe una gran variedad de lenguas indígenas. En esta zona existen aproximadamente 420 lenguas indígenas (UNICEF & PROEIB, 2009) y se destaca principalmente en su diversidad lingüística por las cerca de 99 familias lingüísticas que agrupan sus lenguas (UNICEF & PROEIB, 2009). Algunas de las lenguas indígenas más conocidas son: El Quechua y Aymara, que se hablan en Perú y Bolivia, el Nahuatl y Mixteco en México y el Miskito en Nicaragua entre muchas otras. El español se convierte en una segunda lengua para las comunidades indígenas y es progresivamente introducido en los procesos educativos (Hamel & Francis, 2006). Para lograr esto, se han creado los programas de formación intercultural bilingüe (Zavala, 2007), (García, 2004), (Paciotto, 2004) y (Tinajero & Englander, 2011) que promueven la formación de profesores para enseñar en contextos de diversidad lingüística y cultural.

En este contexto, recientemente ha habido un creciente interés en aplicar tecnologías de la información y la comunicación en la formación de profesores para enseñar español. Sin embargo, la mayoría de las herramientas y objetos virtuales de aprendizaje para soportar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua han sido desarrollados para las lenguas más comunes, como el inglés, francés, alemán e italiano entre otros y sólo algunos pocos se han enfocado en las comunidades indígenas.

En consecuencia, en el contexto Latino Americano, el soporte con tecnologías que favorezcan el multilingüismo es una prioridad para crear programas de formación virtual intercultural y bilingüe efectivos para profesores. En este artículo se detalla la herramienta "Multilingual-Tiny", una

¹ Universitat de Girona - España. Jorge.bacca@udg.edu, baldiris@udg.edu, Ramos.fabregat@udg.edu.

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Colombia. jcguevarab@udistrital.edu.co.

herramienta web para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para la enseñanza del español como segunda lengua en población indígena. Multilingual-Tiny está formado por 3 módulos. El primero de ellos es un sistema para la consulta de diccionarios de lenguas indígenas, el segundo es un módulo para recuperación de recursos de aprendizaje desde un repositorio de objetos virtuales de aprendizaje. Estos dos módulos han sido desarrollados en el marco del Proyecto Europeo ALTER-NATIVA. El tercer módulo, que hemos denominado CBR-Validación-Gramatical permite identificar posibles errores en el uso de género y número gramatical cuando los estudiantes indígenas escriben textos en español. Los tres componentes mencionados anteriormente funcionan de forma integrada con el editor de contenidos web TinyMCE (Software TinyMCE - Moxiecode Systems, 2012) y permiten que estudiantes indígenas que se forman para ser profesores de español puedan crear objetos virtuales de aprendizaje en forma de páginas web para la enseñanza del español como segunda lengua en población indígena.

1. Introducción y problema abordado

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocupan un lugar relevante en el soporte de los procesos educativos en diversos espacios y niveles de formación, desde la educación primaria hasta la educación superior. En este sentido los programas universitarios de formación de profesores para enseñar en las diversas áreas del conocimiento implementan nuevas estrategias en su currículo para preparar a los futuros profesores en torno al uso y aplicación de TIC en el aula de clase.

Dentro de estos programas de formación de profesores cabe destacar la formación de profesores para enseñar español en comunidades indígenas de América Latina y el Caribe, que tienen fundamentalmente una lengua indígena como primera lengua. Estos programas de formación, se enmarcan en los denominados Programas de educación intercultural Bilingüe, en los cuales se favorecen y promueven en paralelo los procesos educativos de desarrollo de la primera lengua (lengua indígena) y del español como segunda lengua. Sin embargo, durante este proceso y de cara a la incorporación de TIC en los procesos educativos, surgen algunas dificultades tales como la falta de objetos virtuales de aprendizaje disponibles para enseñar español a población indígena y la falta de herramientas de soporte para la creación de nuevos objetos virtuales de aprendizaje para estas poblaciones que favorezcan la lengua indígena como lengua base de los objetos.

En la mayoría de los casos, los estudiantes que se forman para ser profesores de español en las comunidades indígenas hacen parte de las mismas comunidades indígenas y por tanto el español no es su primera lengua. Por lo cual, normalmente, durante su proceso de formación los estudiantes a profesor pueden cometer algunos errores gramaticales cuando van a crear objetos de aprendizaje en español. Estas dificultades están relacionadas con procesos de escritura en español. En particular, con el uso del género y el número gramatical, debido a las particularidades a nivel de gramática que existen en algunas lenguas indígenas en torno al género y al número.

En algunos programas interculturales de formación de profesores indígenas, la integración de TIC ha estado orientada únicamente al uso de herramientas básicas tales como procesadores de texto o sistemas para la creación de presentaciones con diapositivas. La falta de objetos virtuales de aprendizaje disponibles en la web, desarrollados especialmente para la población indígena, sumado al hecho de que muchos de los objetos de aprendizaje existentes no son accesibles a estas poblaciones ha conllevado al no aprovechamiento de recursos tecnológicos valiosos por parte de esta población.

Otro aspecto relevante en este sentido es que muchas de las herramientas de autoría existentes no tienen funcionalidades especializadas para que los profesores y estudiantes a profesor cuenten con un soporte en la creación de objetos virtuales de aprendizaje. Por otra parte, durante los procesos de formación de profesores indígenas para enseñar español como segunda lengua en población indígena, se han identificado algunas dificultades cuando los estudiantes a profesor se enfrentan al proceso de creación de objetos virtuales de aprendizaje.

El análisis presentado permite concluir la evidente necesidad de proveer una herramienta de soporte, para los estudiantes a profesor y para los profesores que forman profesores, que facilite la creación de objetos virtuales de aprendizaje para la enseñanza del español como segunda lengua en población indígena y que provea al mismo tiempo un soporte al profesor o futuro profesor de

español durante la escritura de textos en esta lengua de tal forma que el profesor pueda identificar posibles errores gramaticales asociados al género y al número. Este artículo se encuentra organizado de la siguiente forma: La sección 2 expone algunas iniciativas de organizaciones internacionales en torno al fortalecimiento de la educación en contextos de multilingüismo en el ciberespacio. La sección 3 presenta algunas consideraciones sobre la enseñanza del español como segunda lengua en población indígena. La sección 4 describe la herramienta de autoría y finalmente en la sección 5 se presentan algunas conclusiones y trabajo futuro.

2. Iniciativas de organizaciones internacionales

A nivel internacional han surgido algunas iniciativas por parte de instituciones gubernamentales y no gubernamentales de diversos países para que internet se convierta en un medio para fortalecer las lenguas indígenas, las culturas indígenas en general y permitir un mayor contacto entre hablantes de estas lenguas en el ciberespacio, así como para extender su conocimiento.

En este sentido, la UNESCO en el año 2003 propuso la “Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso Universal al ciberespacio” (UNESCO, 2004) en la resolución 34 C/87 donde se plantean 4 aspectos de los cuales se destacan 2 que están ampliamente relacionados con las lenguas indígenas en el ciberespacio. El primero se refiere a la “Elaboración de contenidos y sistemas plurilingües” en el cual se plantean las recomendaciones para que en el sector público, privado y en la sociedad civil se adopten medidas para reducir los obstáculos lingüísticos promoviendo la creación y acceso a contenidos educativos, científicos y culturales en forma digital en el ciberespacio en todas las lenguas incluyendo las indígenas.

Adicionalmente se plantea la necesidad de adelantar investigaciones en torno al desarrollo y adaptación de herramientas con prestaciones plurilingües incluyendo sistemas lingüísticos inteligentes. Este último punto resalta la importancia de la herramienta que se detalla en este artículo como aporte en el fomento, preservación y divulgación de las lenguas indígenas en el ciberespacio y como una herramienta de autoría para la creación de contenido en lenguas indígenas para la enseñanza del español como segunda lengua.

El segundo aspecto tiene que ver con el planteamiento de “Facilitar el acceso a redes y servicios” en el cual se hace alusión a que se debe reconocer el principio del acceso universal a internet como medio para promover el ejercicio de los derechos humanos.

En términos de las proyecciones a futuro por parte de la UNESCO, en su “Estrategia a Plazo Medio para 2008-2013” (UNESCO, 2007) se plantea en relación con el plurilingüismo: “Se seguirán promoviendo la diversidad cultural y el diálogo mediante la salvaguardia de la diversidad lingüística, en particular por medio del patrimonio intelectual, literario y poético de la humanidad; la formulación de políticas lingüísticas nacionales orientadas principalmente hacia la introducción de la enseñanza en la lengua materna en los sistemas formales y no formales; el fomento de los idiomas como medios de transmisión del conocimiento local e indígena y la inclusión de múltiples lenguas y la difusión de contenidos locales en el ciberespacio”.

Por otro lado en México, a través de La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas del gobierno, se encuentra el programa: “Apoyo a Proyectos de Comunicación Indígena (APCI)” que tiene por objetivo “apoyar las propuestas de difusión y capacitación presentadas por miembros de los pueblos y comunidades indígenas que fomenten y promuevan el uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación impresos, electrónicos y digitales” y cabe destacar el aspecto de la “realización, diseño y construcción de páginas web en lengua indígena o de manera bilingüe” (Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas, 2011). Este aspecto sustenta la importancia de proveer una herramienta para la creación de objetos de aprendizaje en lengua indígena, para favorecer la preservación de la misma y aumentar su difusión, además de servir de medio para la enseñanza del español como segunda lengua.

Una iniciativa a nivel internacional centrada en la población indígena, las TIC y el multilingüismo fueron los compromisos que inicialmente se adquirieron en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la información (World Summit on The Information Society – WSIS 2005) que se llevó a cabo en Túnez - Suiza y que es organizada por la UNESCO, la ITU y la Organización de las Naciones

Unidas. En el documento de informe de la cumbre se plantea que todos los países reunidos se comprometen a “Trabajar activamente para lograr el multilingüismo en Internet, como parte de un proceso multilateral, transparente y democrático en el que intervengan los gobiernos y todas las partes interesadas, en sus respectivos papeles. En este contexto, también apoyamos el desarrollo, la traducción y la adaptación del contenido local, los archivos digitales y las diversas formas de medios digitales y tradicionales, y reconocemos asimismo que estas actividades también pueden fortalecer a las comunidades locales e indígenas” (International Telecommunication Union, 2005).

Adicionalmente en el documento se destaca la necesidad de “Impulsar el proceso de introducción del multilingüismo en un cierto número de áreas como los nombres de dominio y las direcciones de correo electrónico...” además de “Aplicar programas que permitan la presencia de nombres de dominio y contenido multilingüe y la utilización de varios modelos de software para combatir la brecha digital lingüística y asegurar la participación de todos en la nueva sociedad emergente” (International Telecommunication Union, 2005).

Del mismo modo en el documento de resultados de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (International Telecommunication Union, 2011) llevada a cabo en el año 2011 en Ginebra (Suiza) en lo que tiene que ver con la línea de acción “C8 – Cultura”, el encuentro se centró en el tema de promover la educación indígena y la transmisión del conocimiento indígena y se reconoce que a pesar de que la educación es un derecho universal, la experiencia indígena ha tenido episodios negativos incluyendo la opresión sobre algunas lenguas indígenas.

En este sentido, el documento cita la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los indígenas donde en varios artículos se hace referencia a la educación de esta población. En el artículo 14 se establece que: “Las comunidades indígenas tienen el derecho de controlar sus propios sistemas educativos, impartidos en sus propias lenguas y de manera apropiada de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”, y el artículo 15 establece que: “El derecho a la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones e historias serán reflejadas apropiadamente en la educación”.

244

En este sentido la educación en contextos de multilingüismo para población indígena se convierte en un aspecto importante para permitir que las comunidades indígenas puedan aprovechar las tecnologías de la información y las comunicaciones en sus procesos educativos y como medio de expresión cultural. Así como una forma de preservación y promoción de las lenguas indígenas en el ciberespacio.

3. Enseñanza del Español como Segunda Lengua

La enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas no es un proceso trivial y supone un reto para gobiernos y universidades en el cual es importante la introducción de programas educativos bilingües interculturales. Al mismo tiempo, las universidades deben estar en la capacidad de formar profesores para introducir el español en un proceso de bilingüismo coordinado (Hamel & Francis, 2006) en el cual son desarrolladas tanto la lengua materna o primera lengua (L1) como la segunda lengua (L2) que en este caso es el español. La lengua L1 puede ser adquirida por medio de un proceso natural, de acuerdo con la teoría de la capacidad innata de adquisición de la lengua (Lier, 2004).

Por otro lado, a pesar de los esfuerzos y avances obtenidos por medio de la aplicación de los programas de educación intercultural bilingüe, en algunos países tales como Bolivia, Ecuador, Perú (Zavala, 2007), (García, 2004), México (Paciotto, 2004) (Tinajero & Englander, 2011) y Chile (Hernaiz et. al., 2004), los estudiantes indígenas que se forman para ser profesores de español como segunda lengua pueden experimentar algunas dificultades cuando deben leer y escribir en español (Valdiviezo, 2010). Algunas de estas dificultades se deben al hecho de que estos estudiantes tienen una lengua indígena como primera lengua y algunas veces han aprendido el español de una forma no sistemática. Como consecuencia, los futuros profesores usarán las mismas estrategias con las cuales aprendieron el español, lo cual será contraproducente para los estudiantes durante el proceso de aprendizaje del español. (Arévalo) (Trillos, 1996).

En la enseñanza del español como segunda lengua se pueden seguir dos estrategias complementarias. La primera de ellas implica la lectura de los libros de texto y la segunda tiene que ver

con la clase de lenguaje (Hamel & Francis, 2006). La primera de ellas es una estrategia en la cual el profesor introduce y explica el tema en la lengua indígena. Después de esto, los estudiantes leen el libro de texto (que se encuentra escrito en español) de tal forma que los estudiantes puedan identificar vocabulario y pronunciación. Al final del proceso, el profesor resolverá dudas sobre el vocabulario y pronunciación reforzando los aspectos que considere necesarios. La segunda estrategia, conocida como la clase de lenguaje, es una clase donde el español es el objeto de estudio y donde el profesor compara el español en términos de la gramática, el vocabulario y la estructura con la lengua indígena con el fin de promover reflexión en los estudiantes sobre la diferencia entre las lenguas, además de desarrollar la conciencia metalingüística (Hamel & Francis, 2006) que le permitirá al estudiante, en el aprendizaje del español como segunda lengua, usar procesos y elementos aprendidos de su primera lengua.

En el contexto, en el proceso de formación de profesores, cuando las universidades están preparando estudiantes indígenas que serán futuros profesores de español en sus comunidades indígenas, los estudiantes deben desarrollar competencias y habilidades para aplicar de forma efectiva estrategias de enseñanza así como otros métodos pedagógicos y didácticos involucrados. Consideramos que en este aspecto, las TIC (por medio de la práctica en ambientes virtuales de aprendizaje) pueden apoyar al estudiante para profesor a evitar y corregir los errores que comúnmente se presentan a nivel gramatical de tal forma que se puedan crear contenidos de calidad para enseñar español.

4. La Herramienta de Autoría para la Creación de Objetos Virtuales de Aprendizaje

En el contexto presentado en las secciones 2 y 3, se ha diseñado y creado una herramienta de autoría para dar soporte a los estudiantes indígenas que se forman para ser profesores de español como segunda lengua en comunidades indígenas y a los profesores de español durante el proceso de construcción de objetos virtuales de aprendizaje en forma de páginas web.

245

La herramienta de autoría fue creada a partir de 4 necesidades fundamentales que fueron identificadas:

- **Entorno de diseño y autoría:** Debe permitirle a los profesores y estudiantes a profesor la creación de objetos virtuales de aprendizaje en forma de páginas web sobre diversos temas relacionados con la enseñanza del español como segunda lengua.
- **Consultar diccionarios:** Debe permitirle al profesor o al estudiante consultar diccionarios bilingües de algunas lenguas indígenas cuando está utilizando el entorno de autoría.
- **Búsqueda de recursos educativos en un repositorio de objetos de aprendizaje:** Debe permitirle a los estudiantes y profesores la búsqueda de recursos tales como imágenes, videos, grabaciones de audio y que puedan ser vinculados a los objetos virtuales de aprendizaje que se están creando.
- **Construcción y procesamiento de textos:** Debe permitirle a los estudiantes a profesor y a los profesores la construcción de textos libremente en su lengua indígena y en español. También debe proveer un soporte para identificar posibles errores gramaticales en términos de género y número, además de sugerir ejemplos para su corrección cuando se escriben textos en español.

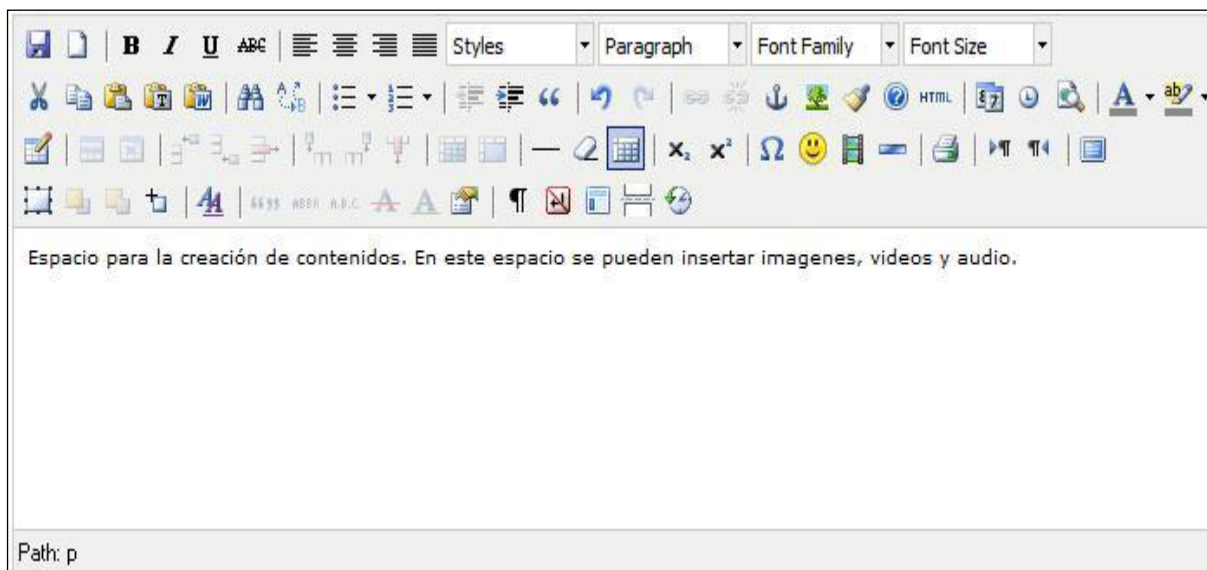
Partiendo de las necesidades mencionadas anteriormente, se realizó un análisis para definir el diseño y posterior construcción de la herramienta de autoría. En las siguientes sub-secciones se detallan cada uno de los componentes que permitieron cubrir las necesidades identificadas.

4.1 El entorno de diseño y autoría

El entorno de diseño y autoría hace referencia a todas las funcionalidades que debe proporcionar el software para permitir la creación de páginas web sin necesidad de tener conocimientos en lenguajes de programación o en lenguaje HTML (Hypertext Markup Language).

Durante el proceso de análisis para la construcción del entorno de diseño y autoría se identificó que las funcionalidades requeridas para la creación de páginas web pueden ser proporcionadas

por algunos editores de contenidos web ya existentes. En este sentido, debido a motivos técnicos se optó por utilizar el editor de contenidos web TinyMCE (Software TinyMCE - Moxiecode Systems, 2012). Este editor es de código abierto (open source), y por lo tanto se pueden hacer modificaciones a las funcionalidades existentes e implementar funcionalidades adicionales. En la figura 1 se presenta la interfaz del editor de contenidos web TinyMCE:



246

Figura 1. Editor de contenidos web TinyMCE.

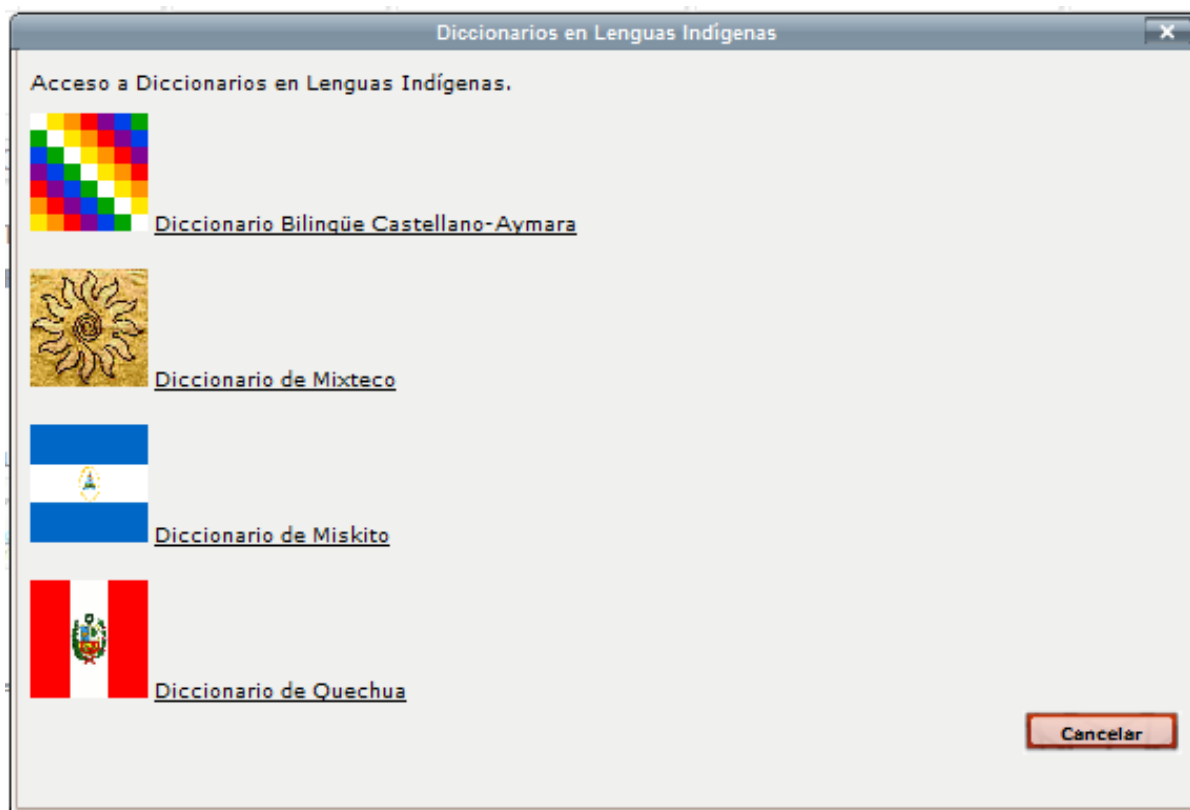
Como se puede observar en la figura, el editor de contenidos web provee las funcionalidades básicas para agregar estilos al texto y otras funcionalidades adicionales para insertar imágenes y videos que permiten la creación de páginas web de forma simplificada. Este editor es similar al editor de textos que proveen las plataformas de e-learning Moodle y ATutor.

4.2 Módulo de consulta de diccionarios

El módulo de consulta de diccionarios de lenguas indígenas es una de las funcionalidades creadas para atender las necesidades de los estudiantes indígenas. Este módulo fue creado e integrado en el editor de contenidos web TinyMCE y le permite a los estudiantes y profesores consultar diccionarios bilingües en algunas de las lenguas indígenas de tal forma que puedan ver como se escribe en español una palabra de la lengua indígena.

En este módulo se han incluido dos diccionarios bilingües Quechua-Español, un diccionario bilingüe Aymara-Español, un diccionario Bilingüe Miskito-Español y un diccionario Bilingüe Mixteco-Español. Este módulo fue desarrollado en el marco del proyecto Europeo ALTER-NATIVA.

El objetivo del proyecto ALTER-NATIVA es la formulación de referentes curriculares con incorporación tecnológica para facultades de educación en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias para atender poblaciones en contextos de diversidad (tales como población con limitación visual, con limitación auditiva, indígenas y población en situación de vulnerabilidad socio-económica). El consorcio del proyecto está conformado por ocho universidades de Latinoamérica, dos de España y una de Portugal. En el marco de este proyecto el módulo de consulta de diccionarios ha sido diseñado con la participación de expertos en cada una de las lenguas indígenas, quienes han seleccionado los diccionarios más pertinentes. En la figura 2 se puede observar la interfaz de este módulo.



247

Figura 2. Módulo de Consulta de diccionarios de lenguas indígenas.

4.3 Módulo de búsqueda de recursos educativos en un repositorio de objetos de aprendizaje

Este módulo les permite a los estudiantes y a los profesores la posibilidad de consultar un repositorio de objetos virtuales de aprendizaje de tal forma que puedan buscar recursos (imágenes, videos, grabaciones de audio) para crear páginas con un mayor contenido alternativo al texto. Este módulo permite la búsqueda de recursos de aprendizaje por medio de palabras clave con las que los recursos puedan haber sido etiquetados o por medio de alguna palabra que coincida en el título del recurso. Este módulo fue desarrollado en el marco del proyecto Europeo ALTER-NATIVA.

4.4 Módulo CBR-Validación-Gramatical

El módulo CBR-Validación-Gramatical les permite a los estudiantes indígenas y profesores verificar si una oración o varias oraciones de un texto tienen un error en el uso del género y número gramatical cuando están escribiendo en español sobre la herramienta de autoría, es decir, cuando están creando los objetos de aprendizaje en forma de páginas web.

El objetivo de este módulo es minimizar los errores que se puedan cometer durante la creación de objetos de aprendizaje en español y al mismo tiempo fortalecer los conocimientos en gramática del español por parte de los estudiantes indígenas. La figura 3 muestra la interfaz del módulo de procesamiento de textos cuando se ha solicitado la revisión automática de una oración con un error en concordancia de género gramatical.

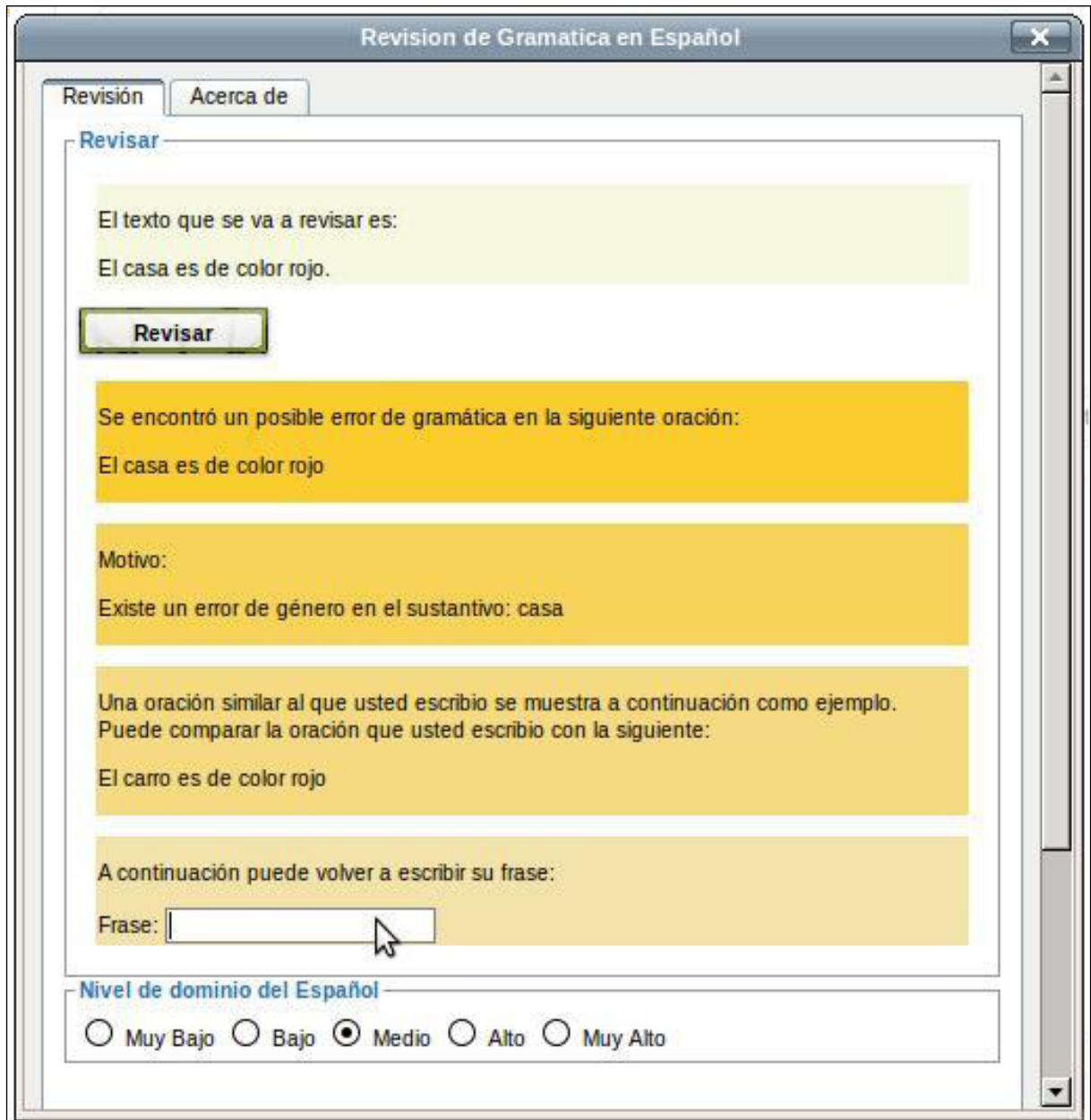


Figura 3. Interfaz gráfica de validación automática de concordancia en género y número.

En la interfaz gráfica se diferencian 5 secciones. La primera sección indica el texto que se somete a revisión. La segunda sección indica la oración en la cual se encontró un posible error de concordancia en género o número. La tercera sección explica el motivo del error de concordancia. La cuarta sección muestra un ejemplo de una oración similar a la que se está revisando con el objetivo de que el estudiante indígena pueda tener una oración de ejemplo para comprender el motivo por el cual ha cometido el error. Y la quinta sección le permite volver a escribir la oración para que sea corregida dentro del texto.

5. Conclusiones y trabajo futuro

La herramienta de autoría para la creación de objetos virtuales de aprendizaje para la enseñanza del español como segunda lengua se convierte en una contribución significativa para los procesos de

formación de profesores indígenas para enseñar español, así como una herramienta que promueve la preservación de la diversidad lingüística y la presencia de las lenguas indígenas en el ciberespacio debido a que permite crear textos en español y en algunas lenguas indígenas. Por otro lado los 3 módulos han sido creados e integrados en el editor de contenidos web TinyMCE para dar soporte a los estudiantes indígenas generando un aporte en los procesos de formación virtual de profesores indígenas para enseñar español. Como trabajo futuro se plantea la posibilidad de ampliar la validación de la herramienta de autoría en escenarios reales y con más estudiantes indígenas a profesor.

Referencias

- Arévalo, I., Pardo, K., Vigil, N. (n.d). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Peru*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2011). *Programas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas: Guía rápida 2011*. Recuperado de: *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. 3ª ed. México: CDI, 2011.
- García, M. E. (2004). Rethinking Bilingual Education in Peru: Intercultural Politics, State Policy and Indigenous Rights. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348-367.
- Hamel, R. E., & Francis, N. (2006). The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 19(2), 171-188.
- Hernaiz, I. et al. (2004). *Educación en la diversidad - Experiencias y desafíos en la educación intercultural Bilingüe*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE – UNESCO.
- International Telecommunication Union – ITU. (2005). *Report of the Tunis phase of the World Summit on the Information Society*. Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/9rev1.pdf>
- International Telecommunication Union – ITU. (2011). *World Summit on the Information Society Forum 2011 – Outcome Document*. Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/implementation/2011/forum/inc/Documents/WSISForum2011OutcomeDocument.pdf>
- Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. 3, 23-53. Springer, Netherlands.
- Paciotto, C. (2004). Language Policy, Indigenous Languages and the Village School: A Study of Bilingual Education for the Tarahumara of Northern Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(6), 529-548.
- Tinajero, G. & Englander, K. (2011). Bilingual-intercultural education for indigenous children: the case of Mexico in an era of globalization and uprisings, *Intercultural Education*, 22(3), 163-178.
- TinyMCE (Versión 3.5) [Software de Computador]. Moxiecode Systems AB.
- Trillos, M. (1996). “Bilingüismo Desigual en las escuelas de la sierra nevada de Santa Marta”. THE-SAURUS. Tomo LI. Núm. 3.
- UNESCO. (2004). *Actas de la Conferencia General 32ª Reunión - Resoluciones*. Recuperado de: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization – UNESCO, Sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133171s.pdf>
- UNESCO. (2007). *Estrategia a Plazo Medio para 2008–2013*. Recuperado de: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. Sitio Web: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/about-us/how-we-work/strategy-and-programme/>
- UNICEF & PROEIB Andes. (2009). *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I*. Recuperado de: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_1.pdf
- Valdiviezo, L. A. (2010). Indigenous worldviews in intercultural education: teachers' construction of interculturalism in a bilingual Quechua–Spanish program. *Intercultural Education*, 21(1), 27-39.
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú – Estudio de Casos. CARE Peru e IBIS Dinamarca*. Recuperado de: <http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-content/uploads/2010/07/avancesydesafiosdelaEIB2007.pdf>

La formación del lector crítico y los materiales didácticos de lengua española para estudiantes brasileños: una reflexión

Cleide Ester de Oliveira¹

251

Palabras clave: Orientaciones Curriculares, formación del lector, lengua española.

Resumen

Este trabajo está circunscrito al ámbito de una política establecida por el Ministerio de Educación y Cultura – MEC en Brasil, a través de las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (Brasil, 2006), que orienta que la enseñanza de la lengua extranjera debe funcionar como constituyente de la “formación integral del alumno” (p. 131), ya que considera que la exposición a la alteridad sea un camino proficuo para la incesante construcción de la identidad. De acuerdo con Celada & Rodrigues (2004), el contacto con lo extranjero provoca inevitables desplazamientos con relación a la lengua materna; proceso que en última instancia resultaría en nuevas identificaciones del sujeto (Grigoletto, 2003), y abriría de esta manera las puertas de la relativización (Revuz, 2001). El objetivo de este estudio es analizar la relación entre lo que plantean las OCNEM (*Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Língua Estrangeira*) en lo que se refiere al trabajo con la lectura. Constatamos que aun hoy, la mayor parte de los materiales didácticos de lengua española para brasileños propone una lectura única para el texto, ya que no consideran el proceso de construcción de sentido en lo cual se insieren los sujetos que se constituyen socio históricamente. Nuestras consideraciones adoptan como punto de partida la escuela teórica del análisis del discurso (AD) de línea francesa, que concibe el lenguaje como configuradora de las prácticas sociales y en relación dialéctica con ellas. Los resultados de las investigaciones indican que la concepción que mayoritaria-

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Cuiabá - Campus – Bela Vista. cleide.oliveira@blv.ifmt.edu.br.

mente subyace los libros seleccionados es la de lectura como reproducción, y no como producción de sentidos.

Introducción

Esta reflexión se desarrolla a partir de la siguiente cuestión: ¿qué significa enseñar a leer en lengua española en un contexto que para nosotros brasileños se diseña en el inicio del siglo XXI? Según las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (Brasil, 2006), la enseñanza de la lengua extranjera debe funcionar como constituyente de la “formación integral del alumno” (131), ya que considera que la exposición a la alteridad sea un camino proficuo para la incesante construcción de la identidad.

De acuerdo con Celada & Rodrigues (2004), el contacto con lo extranjero provoca inevitables desplazamientos con relación a la lengua materna; proceso que en última instancia resultaría en nuevas identificaciones del sujeto (Grigoletto, 2003), y abriría de esta manera las puertas de la relativización (Revuz, 2001). Basándonos en las situaciones que la praxis pedagógica nos ha posibilitado, para la tesis de esta reflexión, enunciamos a partir del punto de vista que presentamos en este párrafo. Alzamos la bandera que también sostienen Revuz (idem) y Grigoletto (idem) y, por ende, consideramos que el trabajo con la construcción de la identidad a partir de la exposición a la alteridad esté potencializado a partir del contacto formal con la lengua española por considerarla, de acuerdo con el razonamiento de Celada (2002), una lengua singularmente extranjera para el brasileño.

Nos ha llamado sobremanera la atención el hecho de que los materiales didácticos disponibles en el mercado brasileño están en su gran mayoría en consonancia con una visión de lengua abstracta, que deja al margen la construcción de los sentidos; lo que genera una despreocupación con el hecho de que los sentidos que con ellas se producen sólo existen en función del aspecto más palpable de la memoria: la ideología. Tal concepción que se presenta en los libros didácticos refuerza la creencia de que la lengua y el lenguaje se reducen a una nomenclatura, lo que significa que tener acceso a una lengua se resume al dominio del vocabulario.

252

Los ejemplos que presentamos abajo forman parte de un trabajo más grande, en el cual tres libros didácticos, dirigidos a los estudiantes brasileños de la secundaria, fueron analizados. Los títulos en cuestión son:

LD 1- Encuentros – Curso completo, autores: Manoel Dias Martins e Maria Cristina G. Pacheco. São Paulo: Editora IBEP, 2006, vol. Único;

LD 2 - Español Ahora, autoras: Ana Isabel Briones, Eugênia Flavián e Gretel Eres Fernández. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2010, n. 01;

LD 3 - Listo – Español a través de textos, autores: Isabel Maria Milani, Isabel Rivas M Gradvhi, Lívia Rádis Baptista, Rodrigo Durval Lacerda, Walmir Sabino. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2010, vol. Único.

A partir de este análisis constatamos que en relación al trabajo didáctico, dichos materiales presentan una característica común, que es la de inscribirse en la concepción cognitivista. Esta línea teórica encuentra sus cimientos en las ciencias positivistas. Desde esta perspectiva, la visión de lengua es la de un código², un conjunto de unidades abstractas, siendo, por lo tanto, un instrumento para la comunicación sin conflictos y capaz de funcionar con transparencia y homogeneidad. Está, generalmente, desvinculada de los usuarios y distante de la realidad. Se presupone que el sentido está allí desde siempre, como si la lengua funcionara de forma autónoma e independiente de su contexto socio-histórico, conforme se observa en el discurso enunciado por los autores en la presentación del material, en el recorte que ponemos como ejemplo abajo.

LD 1

La realidad brasileña, con una variada gama de situaciones regionales, diferencias entre áreas urbanas etc., nos lleva a adoptar una postura que contemple definiciones pedagógicas más

² Esa definición de lengua como un sistema abstracto, virtual, uno y homogéneo fue propuesta por Ferdinand Saussure en 1915.

eclécticas, que se apoyen más fuertemente en la tradición de lo estructural, del conocimiento de las normas del idioma y de una práctica que se inicia en la comprensión lectora, sigue en la producción escrita y culmina, más en la medida de lo posible que de lo deseable, en la producción oral, nada fácil en grupos que casi siempre superan los treinta alumnos por aula.

En el recorte abajo presentamos algunas actividades de lectura utilizando textos literarios donde los autores enfatizan el aspecto gramatical y no consideran lo que respecta al textual. Eso implica en un reduccionismo que no cabe en el actual contexto educacional, si tenemos en cuenta que los avances ya logrados por los trabajos de investigación que se refieren al trabajo pedagógico con las lenguas extranjeras en general, y más específicamente con el trabajo con la lectura.

LD 3

lección 17

4 El poema a continuación es de autoría del poeta uruguayo Mario Benedetti. Busca en él las formas verbales de voseo y reemplázalas por las formas de tuteo.

Táctica y estrategia

<p>Mi táctica es mirarte Aprender como sos Quererte como sos</p> <p>Mi táctica es hablarte Y escucharte Construir con palabras Un puente indestructible</p> <p>Mi táctica es quedarme en tu recuerdo No sé cómo ni sé con qué pretexto Pero quedarme con vos</p>	<p>Mi táctica es ser franco Y saber que sos franca Y saber que no nos vendamos simulacros para que entre los dos No haya telón ni abismos</p> <p>Mi estrategia es en cambio Más profunda y más simple Mi estrategia es que un día cualquiera No sé cómo ni sé con qué pretexto por fin me necesites</p>
--	---

a) Aprender como **sos**. / Aprender como **eres**. _____

b) Quererte como **sos**. / Quererte como **eres**. _____

c) Pero quedarme **con vos**. / Pero quedarme **contigo**. _____

d) Y saber que **sos** franca. / Y saber que **eres** franca. _____

5 Busca en este texto de autoría del cubano José Martí, titulado "Mi raza", perífrasis verbales de infinitivo y locuciones adverbiales de modo.

Esa de racista está siendo una palabra confusa y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza o a otra: dígame hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es inferior ni superior a ningún otro hombre; peca por redundante el blanco que dice: "Mi raza"; peca por redundante el negro que dice: "Mi raza". Todo lo que divide a los hombres, todo lo que especifica, aparta o acorrala es un pecado contra la humanidad. ¿A qué blanco sensato le ocurre envanecerse de ser blanco, y qué piensan los negros del blanco que se envanece de serlo y cree que tiene derechos especiales por serlo? ¿Qué han de pensar los blancos del negro que se envanece de su color? Insistir en las divisiones de raza, en las diferencias de raza, de un pueblo naturalmente dividido, es dificultar la ventura pública y la individual, que están en el mayor acercamiento de los factores que han de vivir en común. Si se dice que en el negro no hay culpa

aborigen ni virus que lo inhabilite para desenvolver toda su alma de hombre, se dice la verdad, y ha de decirse y demostrarse, porque la injusticia de este mundo es mucha, y es mucha la ignorancia que pasa por sabiduría, y aún hay quien crea de buena fe al negro incapaz de la inteligencia y corazón del blanco; y si a esa defensa de la naturaleza se la llama racismo, no importa que se la llame así, porque no es más que decoro natural y voz que clama del pecho del hombre por la paz y la vida del país.

Si se aleja de la condición de esclavitud, no acusa inferioridad la raza esclava, puesto que los galos blancos, de ojos azules y cabellos de oro, se vendieron como siervos, con la argolla al cuello, en los mercados de Roma; eso es racismo bueno, porque es pura justicia y ayuda a quitar prejuicios al blanco ignorante. Pero ahí acaba el racismo justo, que es el derecho del negro a mantener y a probar que su color no le priva de ninguna de las capacidades y derechos de la especie humana.

<http://www.ensayistas.org/>

Perífrasis de Infinitivo	Locuciones adverbiales de modo
hay que ponerla	en claro
han de pensar	de buena fe
han de vivir	en común
ha de decirse	
ha de demostrarse	

doscientos uno 201

Figura 1. LD3.

Siguiendo ese razonamiento, partimos de la premisa que el ejercicio de la lectura es sumamente político, ya que implica en un posicionamiento del individuo con relación a sus ideas y opiniones frente a un mundo plural y heterogéneo. Endosamos la consideración de que el significado es siempre múltiple, contestable, construido cultural e históricamente, considerando las relaciones de poder. De acuerdo con Orlandi (2007, p.37), la incompletud está en los cimientos de esta constatación, “*nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história*”. Estos sentidos inacabados son el resultado de las relaciones de poder en las cuales estamos inseridos. En esa perspectiva, la construcción de sentido se da a partir del lugar en el cual se constituye la enunciación del sujeto. Nuestra sociedad se establece a través de relaciones jerárquicas, relaciones de fuerza que se sostienen a través de y por el poder de estos diferentes lugares que se hacen valer en la interacción. Por lo que expusimos hasta aquí, esta reflexión se genera alrededor del proceso que lleva a la formación del sujeto-lector crítico.

De acuerdo con la perspectiva del Análisis del Discurso, la lectura es algo que se produce. Orlandi (2007, p. 193), considera que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação”. Autor y lector, al estar en confrontación, instauran el espacio de la discursividad y se definen en sus condiciones de producción. Todo texto permite varias lecturas, desde que sometidas a las reglas de circulación y de interpretación. En la visión discursiva, no se piensa un lector individual, sino en un “sujeito-leitor histórico, determinado ideológicamente” (Grahtham, 1999, p. 29). Esa noción de lo social en la perspectiva discursiva es, según Pêcheux (1969 *apud* Orlandi, 2003, p. 193),

...conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do interlocutor quanto a ordem da língua (...) como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva de uma estrutura de uma ideologia política e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada.

254

La tarea de lectura, comprendida como construcción de sentidos, se determina por la inserción del lector dentro de un dado contexto socio-histórico-ideológico y por su historia de lecturas. Estos factores desencadenan el proceso de significación ejerciendo influencia sobre los sentidos que construyen el lector (Coracini, 1995, p. 87-88). Eso significa que el sentido puede cambiar. La lectura no es algo cerrado, no existe un sentido único, o sea, el sentido no está dado por el autor, es el lector que lo construye. Como nos explica Coracini (2001 *apud* Eker-Hoff, 2002, p.32):

...jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que pertencem às mesmas formações discursivas. Ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos.

A partir de estas reflexiones, constatamos que la incompletud es lo que constituye el lenguaje, pues como explicita Grahtham (1999, p. 31), “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito, mas que de alguma forma sustenta o que está dito”. Conforme nos explica Orlandi (1996), interpretar es exponerse a la opacidad del texto, es explicitar el modo como un objeto simbólico produce sentido. Es una determinación; delante de cualquier objeto simbólico, tenemos la necesidad de atribuir sentido. “A interpretação é um gesto que se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história” (*idem*, p.18). No obstante, la autora aclara que el movimiento interpretativo no es un movimiento caótico, sin dirección, pues se da a partir de una posición del sujeto determinada por la ideología. De modo algo más escueto, la lectura es algo incontrolable, pues el sujeto socio histórico interpelado por la ideología se responsabiliza por determinar la multiplicidad de sentidos.

Al enmarcar el sitio desde de donde desarrollamos nuestra línea de razonamiento, empeza-

mos a argumentar que los libros didácticos, en la contracorriente de lo que producimos en el medio académico, siguen vehiculando verdaderos “mitos” en su concepción de lenguaje; y en el caso particular de nuestra reflexión, en su concepción de lo que sea la lengua española. Aunque dicho intento sea resultado de una búsqueda de facilitación de la lengua española, acaba por simplificarla. En este punto acreditamos que sea muy proficua la distinción que hace Coracini (1995) entre el habla facilitadora y el habla simplificadora del conocimiento. Así, el habla que se propone a facilitar toma parte de la obligación de los materiales didácticos, del deber de hacer con que el alumno comprenda el contenido y se construye a través del uso de recursos de facilitación a nivel lingüístico y discursivo. Sin embargo, el habla simplificadora reflejaría no solamente el extremo de la ayuda condescendiente de los materiales didácticos que analizamos, sino, sobre todo, la deturpación de la complejidad que involucra este fenómeno lingüístico. La forma con la que se trabaja la lectura en los materiales analizados presupone que el sentido esté dado, la interpretación se resume a la transcripción o confirmación de informaciones que están explícitas en el texto. Esa tipología de cuestiones, esta especie de lectura no ofrece espacio para que el alumno construya sentidos, ya que no propicia la reflexión. El formalismo con que se aborda la lectura presupone que el alumno sea incapaz de responder a las cuestiones que exigen reflexión, argumentación, o aun, inferencia. En otras palabras, como efecto de esa postura, se subestima su capacidad a la vez que no trata de desarrollarla, paralizándola.

Como ejemplo de lo que hemos dicho, recortamos un texto y su propuesta de actividad donde podemos ver la búsqueda por el sentido único, ya que el alumno debe comprender todas las palabras y se tiene como evidente la ilusión de completud y la literalidad de los sentidos.

LD 2

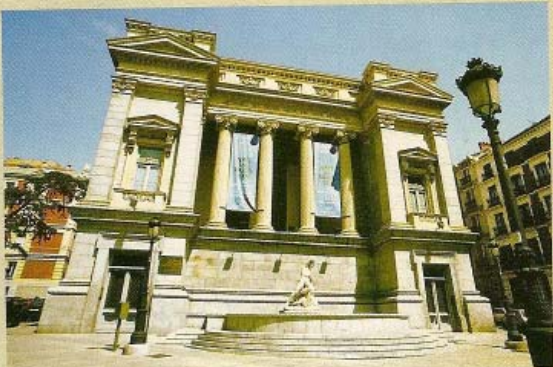
9.1. Abre el ojo

Lee con atención el texto siguiente y conocerás un poco de Madrid.

PARQUE DEL BUEN RETIRO

El Parque del Buen Retiro está muy cerca del Museo del Prado: se puede ir caminando.

Todas las ciudades tienen su parque y el Retiro es, sin duda, el de Madrid. Tiene su origen en los jardines del desaparecido palacio del siglo XVII. Todavía es un parque por descubrir para muchos madrileños. Tiene unos 150.000 árboles, parterres, jardines, obras de escultores como Mariano Benlliure o Grasés Riera y construcciones tan atractivas como el palacio de Cristal o el de Velázquez. Ningún visitante debería perderse los jardines de Cecilio Rodríguez, la rosalada, el estanque – no tanto el grande, como el situado frente al palacio de Cristal –, la chopera en otoño y la estatua del ángel caído, por curiosa. En el Retiro se puede pasear, correr, pedalear, remar, tomar el aperitivo, escuchar música y conocer el futuro, sobre todo los domingos.



Museo del Buen Retiro, Madrid.

Tomado de *Madrid gratis... o casi*. Madrid: El País-Aguilar, Grupo Santillana Ediciones, 2001, p. 144.

Figura 2. LD2.

A partir de nuestro análisis vemos que el trabajo con la lectura en este material didáctico funciona en una perspectiva instrumental, centrada en la exploración del texto sin ultrapasar las estructuras lingüísticas y el carácter informativo. La concepción de texto en esta perspectiva se reduce a lo lingüístico. El texto significa a revelía del alumno lector y fuera de sus condiciones de producción, lo que le resume a un aglomerado de palabras. A partir de esta definición de lo que sea la lectura, un lector competente se resume a ser capaz de identificar los significados puestos por el autor.

Queremos subrayar que esta es una característica que naturalmente tiene su valor, ya que los abordajes formalistas son una consecuencia de las prácticas sociales de un cierto momento histórico y que estaban de acuerdo a las necesidades del contexto social.

Como creemos que lengua y cultura son conceptos que van pegados, defendemos que el trabajo con una lengua concebida como una entidad abstracta, desvinculada de la ideología y de los valores que necesariamente la acompañan, en el último extremo, no corresponde a las expectativas de un mundo globalizado. Juntas con Aguilar (2007), aseveramos que es necesario y urgente impulsar el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural además de fomentar una práctica coeducativa que ayude en la formación de una ciudadanía crítica.

Asimismo abogamos que las nuevas generaciones no sólo deben aprender a vivir en un mundo de tecnología cambiante y un flujo continuo de información, sino que deben ser capaces de un desafío: poder desarrollar un concepto de seres humanos como ciudadanos y ciudadanas del mundo a la vez que comprenden su identidad local.

Por otro lado, nos damos cuenta de que, aunque tímidamente, algunos cambios se han producido últimamente en el sistema de producción y distribución de material didáctico de lenguas extranjeras en Brasil. En año 2012, por primera, las lenguas extranjeras han participado del Programa de Nacional Distribución de Libros didácticos – PNLD. Este programa determina que los libros deben seguir los criterios establecidos en los presupuestos teórico-metodológicos inscritos en las “*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*” (Brasil, 2006).

De acuerdo con orientaciones de la guía PNLD – 2012 – Lengua Extranjera moderna, los criterios generales y específicos para la elección del libro didáctico establecen que

...a responsabilidade da escolha do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que esse processo implica compromisso didático-pedagógico. Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. Por esse motivo, o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do Ensino Médio público brasileiro (Guia PLND-Língua Estrangeira, p. 8).

En lo que se refiere a la comprensión lectora, los criterios abajo hacen parte del bloque III de la guía.

La colección:

12. ¿Propone actividades de: pre-lectura? ¿Lectura que contempla actividades de una efectiva Interacción texto- lector? ¿Pos-lectura?
13. ¿Trabaja estrategias, como localización de informaciones explícitas e implícitas en el texto, elaboración de hipótesis, producción de inferencia, comprensión detallada y global del texto, entre otras? En caso positivo, especifique cuales.
14. ¿Propone actividades que estimulen la lectura crítica? (Guia PLND – Língua Estrangeira, p. 13).

En el caso específico de los libros de lengua española, según los criterios de evaluación establecidos por el referido programa, de las doce colecciones presentadas para la evaluación, solamente tres pasaron por la selección. Este índice corresponde al 25% de los libros seleccionados y 75% excluidos. Esto significa que la mayor parte de los productores de libros didácticos de español para

estudiantes brasileños tienen mucho que avanzar para que correspondan a los criterios establecidos por el PNLD/ MEC.

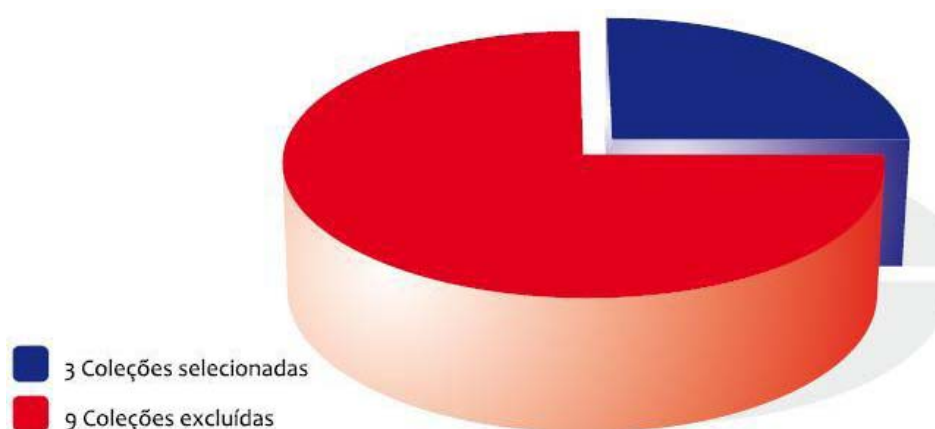


Gráfico 1. Coleções selecionadas e excluídas de espanhol. Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: MEC, 2011, p. 9

Calentando una conclusión

Por todo lo que hasta este punto intentamos argumentar, constatamos que la producción de libros didácticos de lengua española obedece a una fórmula fija que está íntimamente ligada al discurso autoritario y al discurso pedagógico que fundamenta cultural e ideológicamente el trabajo con la lectura, pues mantiene el control y homogeneización de los sentidos. Los textos literarios tienen como foco ejercicios que privilegian el léxico y la sintaxis y raramente nos apuntan hacia a la producción discursiva. De acuerdo con nuestro análisis, dichos materiales se sostienen en una metodología de soporte estructuralista, estanque, escayolada, sostenida en una concepción cognitivista de lenguaje, donde tienen como objetivo la enseñanza de la lengua como fin en sí mismo.

257

Asimismo, nos dimos cuenta de que hay un abismo entre lo que plantean las *OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Língua Estrangeira)* en lo que se refiere al trabajo con la lectura, cuya finalidad es la formación del lector-crítico y los materiales didácticos con los cuales hemos establecido contacto, que proponen una lectura única para el texto, ya que no consideran el proceso de construcción de sentido en lo cual se insieren los sujetos que se constituyen socio históricamente. Los materiales de lengua española analizados reflejan una concepción de lectura que no contribuye para la formación de ese lector crítico, una vez que se sostienen en una concepción lingüística en la cual el significado ya se encuentra en el propio texto.

De ese modo, nos parece muy importante que los profesores de lengua extranjera puedan repensar su práctica de manera que sea dada a los estudiantes un rol de oportunidades de situaciones de aprendizaje que se propongan como más significativos, propiciando una lectura capaz de estimular el espíritu crítico, la capacidad de leer en las entrelineas. Aclaremos aún que estas necesidades y recomendaciones se generan porque abogamos que toda lectura sea a la vez un proceso de escritura tanto del mundo como de sí propio; de significación tanto de las subjetividades como de las realidades.

A modo de conclusión, podemos decir que en muchos casos lo único que realmente se dice no está efectivamente expresado, ya que está en las entrelineas, y no en las palabras propiamente dichas. Asimismo ofrecemos soporte a esta senda argumentativa porque abogamos que tal razonamiento en mucho produce ecos y equivalencias en una perspectiva discursiva de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que también comparte de la premisa de que el discursivo no sea solamente palabras miradas desde otro punto de vista, “la lengua a partir de un punto de vista discursivo”, como muchas veces ya hemos escuchado, y tampoco solamente lo que está sobre el lingüístico, sino también lo que está más allá del lingüístico, pero que lo presupone.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. *Lengua y Cultura desde la opción crítica*. (2001). In: MENENDEZ, E. & Delgado, A. (eds.). *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 137-146.
- Brasil Ministério da Educação e do Desporto. (2006). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Estrangeira*. Brasília.
- Brasil Ministério da Educação e do Desporto – PNLD – (2011). *Guia de livros didáticos: 2012: Língua Estrangeira Moderna*. – Brasília.
- Coracini, M. J. (Org.). (1995). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes.
- Coracini (Org.). (1999). *O Livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada*. In: Coracini (ORG.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes.
- Fernandez, G. E. Briones A. I. e Flavián, E. (2004). *Español Ahora*. São Paulo: Editora Moderna/Santillana.
- Eker-Hoff, B. (2002). *A Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: o que dizem os professores*. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas. 40, jul/dez., p. 29-43.
- González, N. M., Celada, M. T. (2005). *El español en Brasil un intento de captar el orden de la experiencia*. In: Sedycias, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Grahtham, M. R. (1999). *Leitura e Discursividade*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p.25-44.
- Grigoletto, M. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: Coracini, M.J. (Org.) (1999a). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Grigoletto, M. (1999b). *Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?* In: Coracini, M. J. (Org.), *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- 258 Martins, M. D. Pacheco M. C. (2006). *Encuentros – Curso completo*, São Paulo: Editora IBEP, vol. Único.
- Milani, I. M. et al. (2010). *Listo – Español a través de textos*. São Paulo: editora Moderna/Santillana, vol. Único.
- Orlandi, E. P. (1998). *Discurso e Leitura*, São Paulo: Cortez/UNICAMP.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Orlandi, E. P. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. (2007). Campinas: Pontes.
- Parizotto, B. C. (1999). *Sujeito, Sentido e Leitura*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p.45-58.
- Pêcheux, M. & Fuchs, C. (1997). *A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas*. Gadet, F. & Hak, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Spohr, M. I. (1999). *O discurso clichê e as condições de produção da leitura e da escrita*. *Rev. Signos*, vol. 20, n. 1, p. 59-70.

Leemos en pareja: desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales

Marta Flores Coll¹
David Durán Gisbert²

259

Palabras clave: competencia lectora, comprensión lectora, autoconcepto lector, implicación familiar, aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales, educación inclusiva.

Resumen

Leemos en pareja es un programa educativo basado en la tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora, especialmente la comprensión y el autoconcepto lector.

Los objetivos principales del programa se dirigen a mejorar la competencia lectora de los alumnos, a ofrecer al profesorado un método inclusivo, la tutoría entre iguales, para promover la diversidad como un valor positivo para el aprendizaje y potenciar la participación familiar en las tareas escolares.

El programa, basado en la tutoría entre iguales, organiza los alumnos en parejas: uno actúa como tutor –y aprende ayudando a su compañero– y el otro actúa como tutorado –y aprende gracias a la ayuda personalizada que le ofrece el compañero tutor. Además se ofrecen recursos a las familias para que actúen de tutores de lectura de sus hijos o hijas, desde el hogar, enriqueciendo así la implicación familiar en el aprendizaje escolar.

Los resultados de investigación indican una mejora de la comprensión lectora de todos los alumnos participantes; una evolución positiva del autoconcepto lector, especialmente en los alumnos que ejercen el rol de tutores; y un incremento superior de las mejoras detectadas de los alumnos que también siguen el programa con sus familias.

¹ Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Marta.Flores@uab.cat.

² Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). David.Duran@uab.cat .

El programa, impulsado por el *Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales* de la UAB (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>), se organiza en redes virtuales de centros brindando la posibilidad de formación de profesorado para promover su implementación en los centros y facilitar el intercambio de experiencias y materiales. Actualmente existen cuatro redes de profesorado en España (Cataluña, Aragón, Baleares y Euskadi) y una en Chile; con un total de 126 centros participantes.

Los materiales están publicados en castellano (Horsori), catalán (ICE de la UAB) y en euskera (Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).

Introducción

Leemos en pareja es un programa educativo impulsado por el *Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI)* de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es>) y adherido a SINTE - equipo de investigación consolidado - (<http://www.sinte.es/websinte/>). El programa se basa en la tutoría entre iguales: parejas de personas, ninguna de ellas profesor profesional de la otra, que aprenden a través de una actividad estructurada y combina la tutoría entre alumnos y la tutoría familiar.

Antecedentes

260 El programa *Leemos en pareja* (Duran y otros, 2011; Duran y otros, 2009) es fruto del trabajo de investigación y práctica escolar, que se inició en el CEIP Riera de Ribes (Cataluña) durante el curso 2005-06 en una experiencia piloto (Duran y Oller, 2006; Duran, Oller y Utset, 2007). Esta primera experiencia dio pie en el siguiente curso, 2006-07, a la creación de una red de profesorado que favoreciera la implementación del programa en los centros interesados, ofreciendo formación y a su vez apoyo mutuo para garantizar un cierto nivel de éxito que permitiera la sostenibilidad del programa y su incorporación como práctica habitual del centro.

Desde el curso 06-07 hasta la actualidad, las redes de profesorado y centros de *Leemos en pareja* han ido ampliando sus participantes y zonas de desarrollo dentro y fuera del territorio español. En la actualidad, gracias a las tres redes activas en España (Cataluña, Euskadi y Aragón) y la red de Chile, contamos con 126 centros implicados, que con su experiencia y trabajo constante han permitido introducir la tutoría entre iguales en las aulas e investigar las potencialidades del programa en contextos diversos (lenguas distintas, centros de diferentes tipos y niveles educativos).

Objetivos

El objetivo principal del programa es favorecer el desarrollo de la competencia lectora de todos los alumnos participantes, como elemento clave del éxito escolar, a partir de la tutoría entre iguales implementada tanto entre alumnos en el centro educativo, como en el ámbito familiar. Para hacerlo posible, se trabaja con *Hojas de Actividades* que estructuran la interacción entre las parejas en dos aspectos: la lectura en pareja y la comprensión lectora.

Otros objetivos también fundamentales del programa son: poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas; desarrollar nuevas didácticas para la enseñanza de la lengua; fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado; y potenciar la implicación familiar en las tareas escolares.

Fundamentación conceptual

El programa se asienta en tres bases conceptuales: la tutoría entre iguales, la implicación familiar y la competencia lectora.

Tutoría entre iguales

La interacción entre alumnos estructurada adecuadamente, como hacen los métodos de aprendizaje cooperativo (Monereo y Duran, 2002), es un motor de aprendizaje significativo. La cooperación, aprender a cooperar, es un aprendizaje funcional ya que constituye una competencia clave para la sociedad democrática del conocimiento (Ritchen y Salganik, 2003). Asimismo, el uso del aprendizaje cooperativo, permite reconocer las diferencias entre los alumnos y usarlas pedagógicamente para producir aprendizaje, deviniendo así una estrategia instruccional de primer orden para la educación inclusiva, convirtiendo las diferencias en un aspecto positivo y valioso (Ainscow, 1991) para alcanzar los objetivos propuestos.

La intervención del profesorado es clave para fomentar la cooperación ya que no es suficiente con agrupar a los alumnos y esperar que, de manera espontánea, éstos cooperen. Se requiere formación de los participantes, una estructura que promueva la interacción y compartir el objetivo de aprendizaje para propiciar espacios que favorezcan la cooperación.

La tutoría entre iguales, como método cooperativo, parte de un diseño inicial altamente estructurado que, a medida que se practica, puede ajustarse a cada situación de aprendizaje y amoldarse a las necesidades de los alumnos. Se basa en la creación de parejas de alumnos que tienen una relación asimétrica que se produce debido a la adopción por parte de cada miembro de la pareja de uno de los dos roles que se proponen: tutor y tutorado.

Así pues definimos la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje cooperativo que propone la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica que comparten un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesorado (Duran y Vidal, 2004). En estas condiciones, los alumnos se ofrecen ayudas pedagógicas ajustadas y personalizadas que hacen posible el aprendizaje de los dos miembros de la pareja durante la realización de la actividad de comprensión lectora que se propone efectuar en cada sesión.

261

La potencial efectividad de la tutoría entre iguales se explica por dos razones según el rol desarrollado. Por una parte, el tutorado, alumno menos experto, aprende porque recibe una ayuda ajustada y permanente de su compañero tutor dentro de la zona de desarrollo próximo. Melero y Fernández (1995) señalan mejoras académicas para los tutorados. Una investigación llevada a término por Good y Brophy (1997) destaca a su vez que los alumnos tutores pueden ser buenos mediadores para sus compañeros destacando algunas de las ventajas que muestran frente a los adultos como son el compartir un marco de experiencia y lenguaje próximos y ser recientes aprendices del mismo objetivo lo que les hace conocer muy bien dónde pueden hallar las dificultades sus compañeros tutorados y, por lo tanto, dónde ofrecer los apoyos y andamiajes necesarios.

A su vez, los tutores, alumnos más expertos, al prepararse para enseñar (estructurando la información, tomando responsabilidades y reflexionando para convertirla en conocimiento) e interactuar con el tutorado, tienen a su alcance diversas oportunidades para aprender (Annis, 1983 y Biswas y otros, 2005). Cortese (2005) señala a su vez que el modelo bidireccional que promueve establecer un diálogo con el aprendiz es el que genera más oportunidades para aprender a través de enseñar.

La tutoría entre iguales es ampliamente utilizada en muchos países (bajo la denominación de *Peer Tutoring*), en todos los niveles educativos y áreas curriculares y recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la UNESCO (Topping, 2000)- como una práctica altamente efectiva para una escuela de calidad para todos. Algunos autores la sitúan entre las diez prácticas más efectivas (Walberg y Paik, 2000) o como un recurso que, combinado con otras, es calificado como “la forma de instrucción más efectiva” (Madden y otros, 1991, 594).

Implicación familiar

El segundo componente del programa es el apoyo familiar a la lectura llevado a cabo desde el hogar. La implicación activa de las familias tiene una influencia positiva sobre el éxito escolar de los hijos/as (Powell y otros, 2010; Lam y otros, 2009; Sénéchal, 2006). Martínez (1992) revisa los estudios sobre

la temática y concluye que cuando las familias participan activamente en el centro escolar, sus hijos incrementan el rendimiento académico y, además, el centro mejora la calidad de enseñanza.

Esta influencia positiva ha llevado a los centros escolares a favorecer los mecanismos de comunicación con las familias y a ofrecer variadas formas de participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Palacios, 1997).

Distintos estudios (Ofsted, 2001; Nailing, 2010) destacan también beneficios positivos asociados a la participación familiar en diversos aspectos del currículo escolar (acelerando el desarrollo del habla; mejora del rendimiento académico en matemáticas y lengua; mejoras en la conducta y en los valores; incremento de la confianza y la autoestima; conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida; y desarrollo del gusto por el aprendizaje colaborativo). Así como mejoras relacionadas también con aspectos no académicos (Nailing, 2010) asociadas a las expectativas y creencias; estructura de aprendizaje, recursos disponibles, ambiente familiar facilitador, las prácticas parentales y la implicación familiar en la disponibilidad de ayuda en las tareas escolares.

Cuando se establecen relaciones significativas con la escuela, las familias tienen más posibilidades de sentirse competentes para ayudar a sus hijos e hijas y a sentirse más incluidos en la comunidad, favoreciendo así una mayor implicación y satisfacción de las familias (Ma, 2008). Por estas razones, es necesario ofrecerles recursos para poder estimular y acompañar a sus hijos en el aprendizaje con el objetivo de favorecer la creación de ambientes familiares que promuevan en los niños y jóvenes el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la generación de expectativas de éxito escolar (Martínez, 2004).

Para facilitar la colaboración entre el profesorado y las familias en el ámbito de la lectura es importante que se den pautas desde la escuela para enseñar a leer para favorecer que el apoyo familiar sea eficaz (Al-Momani y otros, 2010). Valdebenito y Duran (2010) destacan por su parte que las familias que cuentan con la colaboración de la escuela pueden asumir el rol de tutores de lectura de sus hijos, suponiendo un apoyo fundamental para la mejora de la comprensión lectora. Concluyen en su estudio que los alumnos con más necesidades de apoyo encuentran en la tutoría familiar un buen soporte para el logro de nuevos aprendizajes.

Podemos encontrar ejemplos de tutorías familiares en diversos ámbitos (Topping y Hogan, 1999; Duran y Blanch, 2007; Topping y Bramford, 1998). Todos estos programas obtienen resultados muy satisfactorios que llevan a considerar interesante la influencia de las familias en el desarrollo de las competencias básicas escolares dotándolas de una estructura de interacción y apoyada en materiales específicos para generar aprendizajes.

Competencia lectora

La competencia lectora comprende un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se construyen a lo largo de la vida en los diferentes contextos y comunidades en los que el individuo interviene y participa y en la que el lector toma un papel protagonista reflexionando e interpretando el significado del texto. Tomando en consideración las aproximaciones hechas por la OECD (2009) y Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006), la competencia lectora consistiría en la habilidad y la actitud de cada individuo para construir significados a partir de textos escritos contando con la implicación y el compromiso necesarios para desarrollar el conocimiento, el potencial y el gozo personal y poder participar plenamente en la sociedad.

La comprensión lectora es la base de la competencia lectora. Para poder entender un texto es imprescindible poner en marcha determinados procesos psicológicos que permitirán construir los significados que el texto sugiere e interactuar con él.

Para Solé (2001) leer es comprender; y comprender es construir la interpretación de un texto. Para ello, se requiere un lector activo que realice un esfuerzo cognitivo para poder procesar la información y atribuir significado a lo que lee, teniendo en cuenta los conocimientos previos del lector, la motivación y los objetivos de la lectura. En este sentido, Castelló (2002) y Liesa y Castelló (2004), destacan los diferentes niveles y matices de profundidad que se pueden extraer de un mismo texto teniendo en cuenta el bagaje del propio lector (referido no sólo a los conocimientos lingüísticos sino también del mundo en general) y de las limitaciones del texto; enfatizando la perspectiva construc-

tiva de la comprensión a partir del uso de estrategias para poder gestionar y regular los procesos interactivo y dialéctico que se establecen entre el lector y el texto.

El aprendizaje de la lectura y de las estrategias necesarias para realizarla, requieren una enseñanza deliberada bien sea con un maestro o con un lector más competente. Desde la perspectiva interactiva de la lectura, la actuación del mediador es clave ya que interviene durante el proceso de lectura para generar la actividad mental constructiva del aprendiz y que éste pueda acceder de manera progresiva a la construcción autónoma de significados cada vez más enriquecidos de cualquier tipo de texto. Por eso, algunos autores destacan como imprescindible ofrecer una instrucción formal y explícita de las estrategias de lectura que incluyan la monitorización de la comprensión, el aprendizaje cooperativo y la formulación de preguntas con retroalimentación inmediata (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

La actividad de lectura compartida estructurada a partir de la Hoja de Actividad para guiar la interacción de la pareja, propicia el cambio desde la interacción subjetiva establecida entre el lector y el texto, hacia la interacción intersubjetiva entre la pareja de alumnos y el texto (Valls, Soler y Flecha, 2008). Esta interacción con la pareja ofrece oportunidades para desarrollar la reflexión metacognitiva, que se constituye como una importante mediadora para el éxito y para alcanzar un alto nivel de aprendizaje (De Backer, Van Keer y Valcke, 2012). El conocimiento metacognitivo es un predictor significativo de la comprensión lectora (Roeschl-Heils, Schneider y Van Kraayenord, 2003). La metacognición juega un papel fundamental en la formación de lectores competentes y se concibe como un proceso complejo formado por dos dimensiones relacionadas: el conocimiento y la regulación metacognitiva. A su vez, el conocimiento metacognitivo se desglosa en tres factores: variables personales, variables tarea y variables estrategias. Las variables personales se construyen con los conocimientos que el estudiante posee de sí mismo como lector (autoconcepto y autoeficacia). Según Mandelman, Tan, Kornilov, Sternberg y Grigorenko (2010) en la formación del autoconcepto interviene un factor interno metacognitivo que junto con los factores externos (el entorno y los demás significativos) conformarían la construcción del autoconcepto. Así, según estos autores, el propio conocimiento metacognitivo crea una información interna del autoconcepto que se combina con la información proveniente del exterior para crear el propio autoconcepto.

La configuración multidimensional del autoconcepto se consolida en recientes investigaciones (Dabbagh, 2011) sugiriendo una organización jerárquica entre las dimensiones que lo conforman que pierden estabilidad a medida que se desciende de nivel. El autoconcepto lector, ubicado en un nivel intermedio, es relativamente estable por lo que requiere mayor tiempo de consolidación para poder detectar los cambios que se produzcan. Por eso, algunas revisiones de estudios sobre aprendizaje cooperativo detectan cambios en estas dimensiones siempre que las intervenciones sean prolongadas en el tiempo (Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1996).

Teniendo en cuenta que los procesos de pensamiento metacognitivo son normalmente internos y difíciles de observar es necesario que los contextos de aprendizaje faciliten su verbalización para hacerlos visibles y poder compartirlos y aprender de los demás. Ante esta evidencia, la tutoría entre iguales se erige como un buen contexto para poder explicitar las estrategias metacognitivas del proceso lector y contribuir a la construcción del autoconcepto lector.

Descripción de *Leemos en pareja*

Se constituye por un conjunto de actuaciones, procedimientos y materiales, para que a partir de la apropiación a los intereses y los contextos propios, los centros educativos implicados puedan fácilmente generar actuaciones innovadoras que faciliten el logro de los objetivos antes mencionados.

Para garantizar el éxito de la intervención, cada grupo de agentes que conforman el sistema educativo, recibe una formación previa en el rol a asumir; nos referimos a alumnos y alumnas, familias y profesores. Es así como los alumnos o alumnas son formados en el rol de tutores o tutorados; las familias serán instruidas como tutoras de lectura de sus hijos; y los profesores serán los encargados de formar a los demás agentes, elaborar el material de trabajo y garantizar el desarrollo de las sesiones de lectura, de acuerdo a un guión previamente establecido.

Tras la formación inicial, el programa se desarrolla en veinticuatro sesiones de lectura en el aula y veinticuatro sesiones de lectura en el hogar, para las familias que deseen participar voluntariamente. Su periodicidad está referida a dos sesiones de trabajo por semana, durante media hora y a lo largo de un trimestre (12 semanas), tanto en la escuela como en el hogar. Durante las sesiones de lectura, el material utilizado serán las *hojas de actividades*, antes mencionadas que estructuran la interacción de las parejas.

Las sesiones se componen de: 1) Lectura en pareja: con actividades previas a la lectura que implican diversas estrategias: objetivos de lectura, activación de conocimientos previos, elaboración de hipótesis; lectura del texto por parte del tutor como modelo de lectura, lectura conjunta y lectura del tutorado con la técnica PPP (Burns, 2006; Wheldall y Colmar, 1990); 2) Comprensión del texto: con comprobación de hipótesis iniciales, identificación de ideas principales y formulación y resolución de preguntas de comprensión de todo tipo: literales, de reorganización/síntesis, inferenciales y de comprensión profunda o crítica; 3) Lectura expresiva por parte del tutorado. Cada cuatro sesiones, además, se realiza una autoevaluación de la pareja que plantea actividades de reflexión y revisión de los avances realizados y promueve la reflexión metacognitiva que posibilita plantear objetivos de mejora para las siguientes sesiones. Esta organización de trabajo en el aula se repetirá en el hogar entre el alumno/a y tutor familiar. Las actividades complementarias en el hogar facilitan que la pareja pueda alargar el espacio de diálogo conjunto entre padre o madre e hijo/a.

Investigaciones realizadas al entorno de *Leemos en pareja*

Con el fin de conocer potencialidades, evaluar efectos y ayudar a mejorar su desarrollo para poner la tutoría entre iguales a disposición del banco de recursos metodológicos del profesorado, se han realizado distintas investigaciones que han permitido detectar los efectos del programa y analizar los elementos del proceso que pueden haber sido los potenciadores de los cambios detectados. Para ello, las investigaciones realizadas combinan el diseño cuasiexperimental (para detectar los cambios), con enfoques cualitativos basados en datos recogidos durante el proceso (para explicarlos).

Los resultados obtenidos muestran mejoras en la comprensión lectora del alumnado y en el autoconcepto lector de los alumnos tutores, objetivos esenciales del programa. Se constata también la efectividad de la implicación familiar sobre la mejora de la comprensión del alumnado que la recibe, que es –dato preocupante– principalmente el que ya parte de mejor nivel.

A modo de conclusiones, los resultados muestran potencialidad de un programa educativo que puede ayudar a los maestros y a las escuelas a sacar provecho pedagógico de las diferencias entre alumnos y a abrir vías efectivas de participación familiar. La mejora en la comprensión lectora (Valdebenito y Duran, 2010; Moliner, Flores y Duran, 2011; Blanch, Duran, Valdebenito y Flores, 2012; Duran y Flores, en prensa; Valdebenito y Duran, en prensa, a y c), en la fluidez lectora (Valdebenito y Duran, en prensa, b) y en el autoconcepto lector (Moliner y otros, 2011; Duran y Flores, en prensa), como componentes de la competencia lectora hace pensar en la efectividad de la innovación. Se señalan también aspectos a mejorar, como la necesidad de promover de forma más explícita mecanismos de mejora del autoconcepto lector. El componente voluntario de la implicación familiar muestra una forma efectiva de participación de las familias en el desarrollo curricular de sus hijos e hijas, enriqueciendo los instrumentos de relación familia-escuela, a menudo muy centrados en la participación de las familias dentro de la escuela. Sin embargo, se hace urgente hallar formas de animar las familias de los alumnos con menor nivel de comprensión lectora –seguramente las que más se beneficiarían de la participación en el programa– a tomar parte de él (Blanch y otros, 2012). Finalmente, la coherencia entre desarrollar contextos de aprendizaje entre iguales, ya sean alumnos, profesores o centros escolares, se muestra muy potente para poner en marcha procesos de innovación educativa que sean sostenibles, de forma que acaben incorporándose en las actuaciones habituales de las comunidades educativas implicadas.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Al-Momani, I. A., Ihmeideh, F. M., y Naba'h, A. M. A. (2010). Teaching reading in the early years: Exploring home and kindergarten relationships. *Early Child Development and Care*, 180 (6), 767-785.

- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of Peer Tutoring, *Human Learning*, 2, 39-47.
- Biswas, G., Schwartz, D., Leelawong, K., y Vye, N. (2005). Learning by teaching: a new paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19, 363-392.
- Blanch, S., Duran, D., Valdebenito, V. y Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading comprehension competence. *European Journal of Psychology of Education*, Online First™, 9 February 2012. DOI: 10.1007/s10212-012-0104-y
- Burns, E. (2006). Pause, prompt and praise – peer tutored reading for pupils with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33(2), 62-67.
- Castelló, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. A C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, (pp.185-218). Barcelona: UOC.
- Cortese, C. (2005). Learning through teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115.
- Dabbagh, S., (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1034-1039.
- De Backer, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education student's metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40 (3), 559-588.
- Duran, D. y Blanch, S. (2007). Read On: un programa de mejora de la lectura a través de la tutoría entre alumnos y el apoyo familiar. *Cultura y Educación*, 19(1), 31-45.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Merino, E., Oller, M. y Vidal, A. (2009). *Llegim en parella. Tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D. y Flores, M. (en prensa). Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector.
- Duran, D. y Oller, M. (2006). La participació de les famílies en un programa de tutoria entre iguals per a la millora de la competència lectora. *Suports. Revista Catalana d'Educació Inclusiva*, 10 (29), 74-81.
- Duran, D., Oller, M. y Utset, M. (2007). Nous lisons en couple: un programme de tutelle entre pairs pour l'amélioration des compétences de lecteur. *Les Actes de lecture. Revue de l'Association française pour la lecture*, 97, 17-21.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. New York: Adison Wesley Longman.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/5.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1990). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lam, J. W. I., Cheung, W. M. y Lam, R. Y.H. (2009). Learning to Read: The Reading Performance of Hong Kong Primary Students Compared with that in Developed Countries Around the World in PIRLS 2001 and 2006. *Chinese Education and Society*, 42 (3), 6-32.
- Liesa, E. y Castelló, M. (2004). L'estudi de textos expositius a l'Educació Secundària Obligatoria: significat i factors influents. *Suports*, 8(2), 110-121.
- Ma, J. (2008). Reading the word and the world. How mind and culture are mediated through the use of dual-language story books. *Education* 3-13, 36(3), 237-251.
- Madden, N. [et al] (1991). Success for all, *Phi Delta Kappan*, 72, 593-599.
- Mandelman, S., Tan, M., Kornilov, S., Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 73-86.
- Martínez, R.-A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- Martínez, R.-A. (2004). Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 425-435.

- Melero, M.A. i Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. A P. Fernández y M.A. Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 35-98). Madrid: Siglo XXI.
- Moliner, L. Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación* 9, 2, 209-222.
- Monereo, C. y Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Segunda Edición PIRLS & TIMSS International Study Center, Boston College, MA. (Traducción española editada por el MEC).
- Nailing, X. (2010). *Family Factors and Student Outcomes*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2010/RAND_RGSD256.pdf (consultado el 11/3/12).
- OECD (2009). *Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. París: OECD.
- Ofsted (2001): *Family Learning: A survey of good practice*. London: HMSO.
- Palacios, J. (1997). *Psicopedagogía de la educación infantil*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. y San Juan, R.R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Ritchen, D. y Salganik, L. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hografe & Huber Publishers.
- Roeschl-Heils, A., Schneider, W. y Van Kraayenord, C.E. (2003). Reading metacognition and motivation: A follow-up study of German students 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 75-86.
- Sénéchal M. (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading From Kinder-garten to Grade 3*. National Center for Family Literacy.
- Slavin, R. (1996). Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need To Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Solé (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Topping, K. y Bramford, J. (1998). *Parental Involvement and Peer Tutoring in Mathematics and Science: Developing Paired Maths and Paired Science*. Londres: Fulton.
- Topping, K. y Hogan, J. (1999). *Read On: Paired Reading and Thinking video resource pack*. Londres: BP Educational Services.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2010). Implicación familiar en un programa de tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión y la velocidad lectora. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez: *Investigación en Convivencia Escolar*. Variables relacionadas, 433-441. Granada: GEU Editorial.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, a). Development of linguistic competence in students with learning difficulties in reading comprehension through peer tutoring.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, b). Impact of peer tutoring on the development of reading fluency in primary education students.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (en prensa, c). Mecanismos de mediación implicados en la promoción de estrategias de comprensión lectora, a través de un programa de tutoría entre iguales.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*. 46, 71-87.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000): *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Wheldall, K. y Colmar, S. (1990). Peer tutoring in low-progress readers using pause, prompt and praise. In H. Foot, M. Morgan y R. Shute (Eds.). *Children helping children* (pp. 117-134). Chichester: John Willey and Sons.

El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la enseñanza de las lenguas originarias

Betina Lippenholtz¹

267

Resumen

El siguiente trabajo intenta reflejar el estado de situación en el que se encuentra hoy el uso de las nuevas tecnologías (Tic) en la enseñanza de las lenguas originarias. Es un relevamiento que pretende mostrar todo aquello con lo que hasta el momento se puede trabajar de manera interactiva y *on line* para tal fin (recursos multimedias, etc).

Para ello, se desarrollarán los siguientes temas:

- Prejuicios y auto-prejuicios
- ¿Por qué y Para qué aprender una lengua originaria?
- ¿Por qué las TIC?: La memoria, Lo lúdico, La autonomía, El trabajo colaborativo/Concepto de *prosumer*
- ¿Cómo elegir un software o aplicación?
- Software y recursos educativos combinados
- Sitios, portales y súper webs
- Cursos de lengua y Material *on line* (guías pedagógicas, textos, manuales, etc.)
- Cine y video
- Música
- Otras plataformas y formatos: Celulares, Videojuegos
- Wikipedias, Diccionarios
- Redes y Microblogging: Twitter
- Tecnología pura y software libre

¹ RELPE. Red latinoamericana de portales educativos. betlipp@relpe.org.

El objetivo último es actuar como motivador o disparador para la elaboración de nuevos materiales en función de aquellos problemas, situaciones, circunstancias que señalaré de forma introductoria y paralela.

Se pretende, con este trabajo, comenzar un camino de mejoría a partir de la intervención de los docentes, programadores, etc., que ya se ocupan de la enseñanza de lenguas originarias de manera tradicional.

Será imprescindible para llegar a una conclusión, señalar las deficiencias de implementación que demostraron no tener en cuenta aspectos importantes para el desarrollo de material multimedia para el aprendizaje de lenguas originarias, tales como: escasa contextualización de los proyectos, falta de proyección en el tiempo y sustentabilidad económica de éstos, entre otros.

El tema de los pueblos originarios y más específicamente, el subtema lenguas, es un punto que ha sido relegado desde la noche de los tiempos. Varios son los motivos para que esto sucediera, suceda, pero posiblemente NO siga sucediendo. Señalaré solo algunas de las razones que, aparentemente, están en vías de desaparecer.

Podría decir que este panorama se viene dando por factores externos entendiendo a éstos como aquellos que le son impuestos a una cultura y factores internos como aquellos que se generan dentro de las comunidades mismas:

El primer caso (externo) tiene que ver con las políticas públicas de un país, entendiendo a las mismas como respuestas/sugerencias/soluciones que el Estado da a las necesidades/reclamos de los ciudadanos, en forma de normas, instituciones, prestaciones, servicios, etc. Implica una toma de decisiones a partir de un análisis previo y la consiguiente valorización del pedido/necesidad.

Definitivamente esta “decisión” del estado sobre el tema de los pueblos originarios (y su lengua) no fue prioritario hasta hace algún tiempo. Hoy, los gobiernos de Latinoamérica señalan un gran interés en la preservación de sus costumbres y tradiciones a través de casos específicos tales como la inclusión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), etc. Los nuevos gobernantes estimulan, subrayan y priorizan estas problemáticas y devienen portavoces directos (ver el caso Evo Morales).

El segundo caso (interno) implica la actitud de la comunidad misma que, como se ha visto en varios textos consultados, ha demostrado una cierta auto-discriminación respecto a su lengua originaria: grupos de indígenas que se han trasladado a la ciudad se avergüenzan de su lengua. Su avidez por integrarse al lugar hace que ellos y sus padres o abuelos (posibles transmisores de la lengua) intenten olvidar deliberadamente la lengua para poder triunfar.

Sin embargo, hoy, el circuito se presenta diferente: el abuelo no quiere enseñar, el hijo no aprende, pero el nieto retoma desde otro lugar. Hoy, contaríamos con una persona a la que le interesa recuperar su lengua originaria, que cuenta con la capacidad de hacerlo, no siente vergüenza y que está capacitado (o puede estarlo) para sumarle lo que las nuevas tecnologías pueden aportar.

¿Por qué y para qué aprender una lengua originaria?

Habitualmente nos resulta fácil definir por qué o para qué aprendemos una segunda lengua: para viajar; para negociar (chino); para manejar vocabulario técnico o informático (inglés); para estudios específicos como la filosofía (alemán), etc. Sin embargo, cuando nos planteamos aprender una lengua originaria, los motivos pueden no ser los mismos.

Pensaba que, en general, conllevaban motivos más “emotivos” porque se relacionaban con la comunidad, la familia, la tradición. Pensaba, dije, porque al consultar a profesores del CUI, [Centro Universitario de Idiomas](#), nos respondieron otras razones: por moda, por interés en interactuar con “otros”, para la equidad en la educación, etc. El interés se ha expandido y la gente quiere estudiar una lengua originaria porque sí.

De todas maneras, este tema: el por qué o para qué, me parece, definitivamente, una pista para seguir explorando con cada una de las comunidades.

Entonces, la gente quiere recuperar las lenguas originarias, los gobiernos también. Y tenemos un panorama particularmente interesante dado por [Atlas interactivo UNESCO de las lenguas del mundo en peligro](#) que nos impulsa y motiva a ello. ¿Cómo lo hacemos?

El modo que propongo es a través de las TIC

Cabe señalar que este nuevo panorama también acarrea ciertos obstáculos como son el caso de la conectividad y accesibilidad que se puede tener a las nuevas tecnologías o la falta de preparación de los docentes con respecto a las mismas. Para quienes trabajamos cotidianamente con las TIC, la negación o resistencia a las mismas está a la orden del día (docentes, padres, etc.). Lo que sí se les suma a los pueblos originarios es la resistencia a las TIC cuando son tomadas como parámetro de resistencia política:

Dice Guerrero: “Este desarrollo de la lengua materna por parte de las TICs ha provocado dos posturas contrarias entre los hablantes de las lenguas originarias. **Por un lado**, están aquellos que piensan que las TIC’s (son) un proceso de apropiación de los medios de la información y la comunicación que implica la apropiación de la cultura popular occidental y de los idiomas dominantes como el inglés, el español, el francés, etcétera².”

Pero tenemos la opinión contraria también. Dicen Hernández/Calcagno: “En algunos casos, intelectuales, dirigentes y organizaciones indígenas han visto en las TIC una valiosa oportunidad para trascender el nivel local y alcanzar presencia regional, nacional e internacional. (...) se han apropiado de la tecnología digital en la que reconocen potencialidades para fortalecer sus procesos político-organizativos, de comunicación, revitalización lingüística y cultural. El caso más conocido y relevante es el del Movimiento Zapatista (EZLN) en Chiapas, México³.”

Adhiero, obviamente a la segunda posición porque considero que, efectivamente, las TIC tienen la capacidad de viralizar, divulgar, proclamar, alzar la voz, “abrirse al mundo”, etc. que nos parece pertinente. Pero no sólo eso.

Ventajas generales del uso de las TIC

- *Mayor comunicación:* las TIC proponen nuevos canales y vías de comunicación, las redes sociales, las herramientas de *microblogging*, etc. que son justamente aquellas que permiten la viralidad, la expansión hacia afuera.
- *Mayor permanencia:* las nuevas tecnologías: video, *podcasts*, la digitalización de documentos, etc. permiten una mejor preservación de las lenguas al documentar de manera permanente.
- *Mejor administración y distribución del conocimiento:* las TIC sugieren herramientas para la clasificación, organización, manejo y filtro de la información que nos dejan tiempo para otras actividades más creativas.
- *Mayores fuentes de conocimiento y oportunidades de investigación:* cantidad de libros, revistas, periódicos, diccionarios, enciclopedias, mapas, documentos, videos están a nuestra disposición de manera inmediata.
- *Mayor colaboración:* las TIC permiten compartir nuestras experiencias con otros docentes y alumnos que están haciendo lo mismo. Permiten que formemos parte de grupos con interés común o nichos específicos.
- *Mayor libertad espacio-temporal:* se puede, por ejemplo, a través del chat, trascender las barreras del tiempo y el espacio ya que las TIC permiten la interacción sincrónica y asincrónica de los estudiantes entre sí y con los educadores sin su presencia física. Lo mismo sucede con la posibilidad de acceder al material, ambiente (visitas virtuales a museos, ciudades, laboratorios, etc.).
- *Mayor interactividad (elemento lúdico):* las TIC permiten combinar textos, gráficos, sonido, fotografías, animaciones y videos. La experiencia pedagógica deviene más dinámica. Este tipo de recursos puede incitar a la transformación de los estudiantes anteriormente pasivos a participantes más activos.

² Guerrero Díaz, María Luisa y Dote Reyes, Francisca (2011). *Integración curricular de Tic's en la enseñanza de lenguas indígenas en Latinoamérica*. Chile: *Revista electrónica diálogos educativos*, número 22, año 11

³ Hernández, Isabel y Calcagno, Silvia (2003). *Los pueblos indígenas y la sociedad de la información en América Latina y El Caribe: un marco para la acción*. Santiago de Chile

¿Qué hay hoy?

Sitios, portales y súper webs

En las siguientes páginas, encontramos material interactivo y multimedia que genera gran interés en los alumnos. Algunas son más o menos entretenidas, completas, etc. Y es allí donde tanto el alumno como el docente harán una elección personal según las necesidades o los gustos. Por ejemplo, teniendo en cuenta los siguientes parámetros: la visualidad, es decir, mayor o menor cantidad de imágenes que ayudan a la comprensión (acento en lo visual para aquellos que prefieren métodos más innovadores etc.); la cantidad de actividades con sus respectivas soluciones (para aquellos que prefieren los métodos más tradicionales); por el objetivo a cumplir: si sólo queremos aprender la gramática, la fonética, etc. (aprendizaje formal) o si queremos estimular el desarrollo de relaciones con nativos de la lengua (aprendizaje menos formal), etc.

Este podría ser otro de los parámetros fundamentales: verificar el idioma en que están dadas las consignas. Veamos un ejemplo: descargo y veo la primera imagen que aparece en mi pantalla de [Mosaicos Mágicos](#), un software para matemáticas y artística que sirve para desarrollar el pensamiento lógico matemático a través de figuras geométricas. Lo tenemos en náhuatl, hñahñu, tutunakú, maya y español.

Imprescindible el conocimiento de ambas lenguas por parte del docente pero también de aquellas personas encargadas de desarrollar los software, aplicaciones, etc. Es decir, diseñadores, técnicos, programadores, etc.

En rasgos generales, los sitios proponen material interactivo que implica todo lo que he señalado en las ventajas. Tal es el caso del [Portal Ebiguatemala](#), la [página web “Lenguas indígenas”](#), el [sitio de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos](#), el [sitio para los k'iche'-hablantes](#), el sitio de los [Pueblos originarios](#), Principio del formulario el de [Los Guarda Voces Interactivo](#) y el de [Los Pueblos Originarios de América](#).

270

Todos estos sitios presentan actividades que tienen que ver con el aprendizaje de las lenguas y otras actividades afines. Sin embargo, hay muchos sitios que no serán relevados pero que, definitivamente, pueden servir para actividades emergentes.

Tal es el caso, por ejemplo, del nuevo proyecto de Google, un [sitio](#) en el que puede conocerse el nivel de vitalidad de cada idioma, identificar su riesgo, así como su localización geográfica.

Los siguientes sitios que enumeraré han sido creados específicamente para la enseñanza de un idioma en particular.

Para el estudio del quechua tenemos [Quechua on line](#) que utilizaré como ejemplo para hacer un comparativo con el [Curso de lengua quichua](#) del alero del quichua santiagueño. También encontramos el [curso de quechua del yachay](#), el de [Aprendamos quechua](#), el de [Ullanta](#) y el de [www.kichwa.net](#).

Para el aprendizaje de la lengua maya contamos con un [curso de maya yucateco](#), otro [curso con juego incluido](#), y el de [indemaya](#) (con chat).

Para el aymara, contamos con el curso [“Ciberaymara”](#).

En este [enlace](#), se trabajan los sonidos de las lenguas andinas.

Para aprender el guaraní podemos dirigirnos al [sitio del Profesor Jorge Román Gómez](#).

Para el Mapuche, mapudungún o mapuzungun (sin acento y con zeta) contamos con un curso a través de videos en YouTube [Amulzugun \(“adelante con el habla”\)](#). [Video](#)

Para aprender náhuatl, está el [sitio Enseñanza del náhuatl on line](#). Allí mismo podemos hacer una prueba de nivel.

Otro tipo de material con el que Internet nos depara es el de textos o guías que focalizan sus contenidos en el aprendizaje de estas lenguas. Es el caso de una Serie de libritos *“Acompañándote a descubrir”* con los siguientes títulos: [Mi libro de los números en 5 idiomas](#), [Mi libro de relaciones espaciales en 5 idiomas](#); [Mi libro de Colores en 5 idiomas](#) o algunos de los capítulos del libro [Materiales del Taller de Lengua y Cultura Toba](#).

También encontramos las guías pedagógicas del sector lengua indígena: [Material de apoyo para la enseñanza del Mapuzugun](#); [Material de apoyo para la enseñanza del Aymara](#), [Material de apoyo para la enseñanza del Quechua](#).

Hasta aquí hemos visto un cierto criterio que cumplen estos sitios y que tienen que ver con la atracción de lo visual y auditivo como suplemento interesante que aportan las TIC. Cosa que es evidente cuando nos adentramos un poco más en el contexto actual. Porque ¿Cuál es el perfil de los alumnos de hoy? (y no hablo solo de los adolescentes). Es evidente que esta nueva generación se maneja con lo visual y lo sonoro como una herramienta casi excluyente de otras. Sin embargo, los que describiré a continuación, aunque no se presentan como tal, pueden ser utilizados para el mismo objetivo:

En el 2011, El Ministerio de Educación del Ecuador, La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el Consejo Nacional de Cine y la OEI convocó al Primer [Concurso de escritura de guión para cortometraje en lenguas ancestrales](#) del Ecuador. Los alumnos debían presentar guiones en cualquiera de las lenguas indígenas del país. Este año, 2012, La OEI en alianza con el Instituto de Artes Visuales de Quito (IAVQ), se encuentra desarrollando el audiovisual titulado “Pedro y su gallo blanco”, cortometraje ganador del concurso citado. Dicho corto se presentará en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación [“Las lenguas en la educación: cine, literatura, redes sociales y nuevas tecnologías”](#). (¡Acá!). [video](#)

Pero también hay otros sitios y proyectos que estimulan el conocimiento de las lenguas y por ende su aprendizaje a través de la imagen y el sonido como es el caso del Colectivo de Arte Proyecto 3399 que presentó el proyecto “Made in Taiwan”, una muestra (video Instalación) que reúne canciones de la cultura pop internacional traducidas al quechua.

[VIDEO Versión meneadito quechua](#)

Entonces, por un lado tenemos a las TIC como formas que convocan, que atraen, que divierten pero por otro, la capacidad que tienen de viralizar, exponer, exteriorizar. Esta viralización no tiene que ver sólo con compartir experiencias educativas, conlleva, además, como comentaba al inicio, un compromiso político que solo señalaré pero que viene asociado indisolublemente al cine y a los medios de comunicación en general y es cuando la imagen es utilizada para convocar, para plasmar, para funcionar como testigo.

Demos un ejemplo: a principios de los años noventa, explotar el potencial de la comunicación audiovisual permitió que el pueblo kayapo (Brasil) enviara su mensaje al resto del mundo. Durante su lucha política, registraban todo lo que se decía, se hacía y se acordaba. El Gobierno no pudo negar las promesas que había hecho, porque los kayapo tenían una prueba de ello en video. Volveremos a esta función más adelante. **Video**

“Buena parte del poder consiste en tener la información adecuada en el momento oportuno. Se dice que el manejo de la informática, con sus nuevos lenguajes técnicos, es la alfabetización del futuro. También esta alfabetización puede y debe ser en lenguas indígenas. (Albó 1998: 152-153)⁴.” La información es poder.

271

Otros materiales on line para apoyo, diccionarios:

[Diccionario lenguas de Tierra del fuego](#); [Diccionario Etimológico Rapanuí- Español](#); [Diccionario mapuche español](#); [Breve diccionario español mapuche/mapudungun-español](#); [Diccionario Español – Quechua – Aymara](#); [Quechua-Aymara al español](#); [Diccionario Español-quechua-Aymara](#); [Diccionario english-aymara](#); [Diccionario Guaraní-español](#); [Diccionario Runasimi](#); [Quechua español](#); [Diccionario Guaraní interactivo](#); [Léxico mapuche](#); [Lengua tehuelche](#); [Diccionario escolar castellano/kiche](#)

Wikipedias (hablando de trabajo colaborativo...)

El [Wikiproyecto: Lenguas indígenas de América](#) tiene como finalidad ampliar, mejorar y organizar todos los artículos relacionados con las lenguas indígenas del continente americano. Encontramos, además, Wikipedias en [quechua](#), [náhuatl](#), [guaraní](#) y [aimara](#). La [Wikiguate](#) es una wiki multilingüe sobre Guatemala (información en español, maya k'iche' y maya mam). También existe la [Wikipeta](#), la versión en guaraní de la enciclopedia.

⁴ Coronel-Molina, Serafín M (2005). Primera parte: *Vigorizando lenguas, vigorizando culturas “Lenguas originarias cruzando el Puente de la brecha digital. Nuevas formas de revitalización del quechua y el aimara”* en *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*. Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Hasta acá entonces, sitios, páginas web, etc. Pero hoy, también contamos con otras plataformas. Otros espacios que se utilizan en el aula y fuera de ellas que devienen móviles o no y que permiten mayor flexibilidad.

Tal es el caso, por ejemplo, de los celulares: un ejemplo, la aplicación para iPhone llamada [MapuApp](#), un traductor español-mapuche para celulares.

Videojuegos

Amukan es el primer videojuego para iPhone/iPod/iPhone que enseña Mapudungún. Pewen Collector es un juego que se puede jugar en mapudungun. El juego tiene una fuerte raíz en la cultura mapuche, e incluso es considerado por sus creadores como [“un vehículo para lograr una conexión más profunda con nuestros pueblos originarios”](#).

En [El Acervo Digital de Lenguas Indígenas \(ADLI\)](#) encontramos cantidad de juegos en varias lenguas que pueden descargarse, jugarse *on line*, imprimirse, etc. Trabalenguas en diferentes lenguas, crucigramas, rompecabezas, etc.

Microblogging: Twitter

Tiene más de 14.000 seguidores en Twitter, se autodefine como “aborigen, nativo, salvaje, prehispánico, indio, o como usted prefiera”, es periodista y se llama Pedro Cayuqueo Millaqueo. Es el fundador del [Azkintuwe](#) y el [Mapuche Times](#). Sus acciones se apreciaron exponencialmente tras su aparición en el programa político de la TV chilena, *Tolerancia cero*. “(...) Me dio una visibilidad en un sector social bastante especial”.

272 [Indigenoustweets.com](#) es un sitio que establece qué “twitteros” se expresan en su idioma nativo más a menudo y luego los ayuda a ponerse en contacto entre sí. El sitio también enumera los *rending topics* de los usuarios de cada lengua. Hay twitteros de náhuatl, mapudungun, garífuna, entre otros. No son los únicos. Hablemos quechua, otro grupo, tiene su propio [twitter](#).

Sergio Ávila (@[nahualyolotl](#)) es otro twittero a señalar ya que lo que hace es enseñar una palabra por día de nahuatl vía twitter. Hay otros ejemplos que irán descubriendo por ustedes mismos.

Pasemos ahora a un nivel diferente. Tecnología pura y software libre

Por último, me adentro en un esquema superior, en la arquitectura de todo, en el esqueleto. En aquello que tiene que ver con los espacios, con las plataformas que sirven de apoyo a estos sitios, páginas, blogs, videojuegos y etc. Y que tienen que ver con lo que llamamos el *software*. Podría decir que no es exactamente de lo que los docentes en general, nos ocupamos. Yo voy a las páginas que me interesan y ya. Pero es importante saber que en esta época, que empecé describiendo como más interesada en el aprendizaje de las lenguas originarias, hay un grupo cada vez mayor de gente que quiere ir a las bases. A prescindir casi por completo de lo que no está en lengua originaria. Casi diría una actitud ideológica de ver la informática y, por ende, las nuevas tecnologías. Una actitud de compartir y ofrecer desde el *software*, herramientas que permitan manejarse con comodidad desde el inicio.

Voy directo a una situación típica y elemental: prendo la compu, y abro un programa (navegador): Firefox, Internet explorer, etc. En general lo tengo en español. Pues bien, ahora encontramos el [Firefox en lengua maya](#), trabajo que guarda relación con aquello de que es importante, desde el inicio, poder recibir información en la lengua a la que estamos habituados a comunicarnos.

Otro ejemplo, el grupo runasimipi.org ha comenzado un arduo trabajo en el que quieren traducir varios programas informáticos al quechua. Ya han traducido el [AbiWord](#) que es un procesador de texto (Word). Además con características de [software libre](#). Fue traducido en quechua boliviano, aymara norteño (La Paz, Bolivia y Puno, Perú) y aymara sureño (Oruro, Bolivia y Iquique, Chile).

El mismo grupo, nos informa de otros proyectos: en Arequipa, hay un grupo empezando a traducir [Edubuntu](#) (un Linux principiante focalizado en educación), un sistema operativo (Windows, Mac), [en quechua](#).

Simultáneamente, Microsoft entregará al Ministerio de Educación de Chile el software [Windows XP en lenguaje mapuzugun](#) que se puede descargar desde [aquí](#).

Conclusiones

Hay algunas herramientas. Las que más sobreviven son aquellas asociadas a la imagen y al sonido. Hay, resumiendo, una intención de empezar por darse a conocer (viralidad) y de compartir, de pedir hacia afuera y mostrar. Hay, a veces, una intención de compromiso: lo nuestro para que suceda algo (política). Y hay una conciencia desde el inicio. No queremos nada prestado, nuestros derechos son iguales y entonces desde la primera publicidad, desde el primer pedido cívico, queremos las consignas en nuestro idioma (campañas) y para ello vamos a mostrar que desde el esqueleto (software) podemos prescindir y trabajar, ser creativos y progresar.

¿Qué falta?

Especialmente, falta de proyección en el tiempo y sustentabilidad económica, una preparación previa de docentes respecto al dominio de la lengua indígena y al uso de TIC. Seguir relevando y preguntando a cada comunidad su especificidad y sus necesidades. Motivar a los docentes a incluir las TIC porque traen grandes ventajas al aprendizaje de este tipo de contenidos en esta época. Un compromiso a largo plazo. No mucho más.

273

Bibliografía

- López Huentemil, Javier (20/03/2012). [La revitalización de las lenguas originarias](#). Chile: Blog de La Nación
- Ortiz, Deisy y agencias (31/03/2012). [Funcionario público, obligado a hablar un idioma originario](#). Bolivia: El deber.com
- Canuto Castillo, Felipe (2011). [Elaboración de materiales educativos en lenguas indígenas: "El interactivo Otomí"](#). México: Memorias de las 1as. Jornadas de Lenguas en Contacto (Universidad Autónoma de Nayarit).
- Slavsky, Leonor (2007). ["TIC's para jóvenes indígenas: una experiencia mapuche en la creación colectiva de contenidos culturales digitales"](#). México: *Quinto Sol*, N° 11, pp. 143-166.
- Salgado Andrade, Eva y Villavicencio Zarza, Frida (2010). [Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural](#). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- [Proyecto para software libre en lenguas originarias de Bolivia](#)
- [Video Kayapo - Brasil, Marzo 20, 2002](#)
- Lippenholtz, Betina (2008). [Enseñar a programar a los niños. Una brevisima introducción al acto de programar \(o a los mecanismos de pensamiento necesarios para programar\)](#). Argentina: Blog Educ.ar.
- [Iniciativa babel](#), UNESCO.
- Punset, Eduardo (13/05/2012). [¿Son útiles los videojuegos en la educación?](#). España: *xlSemanal*.
- [Indígenas paraguayos reivindican derecho a acceder a medios de comunicación propios](#) (02/06/2012). Paraguay. La Nación.

Propuestas de actividades con TAC para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL desde un enfoque comunicativo¹

Julio Vera Vila² y Noelia Margarita Moreno Martínez³

275

Palabras clave: Métodos de enseñanza de segundas lenguas; enfoque comunicativo; tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; inserción escolar de los inmigrantes; aulas temporales de adaptación lingüística.

Resumen

Las nuevas tecnologías usan hipertextos, es decir varios lenguajes que pueden utilizarse para el aprendizaje de una o varias lenguas, siendo las lenguas las puertas de acceso a la comunicación humana, a la cultura y al proceso de construcción personal. Por otra parte, independientemente de cómo conceptualicemos el término “tecnología” y de sus características, ésta siempre será un elemento más del sistema de componentes que posibilitan el aprendizaje educativo, por ello, su potencial pedagógico dependerá de sus cualidades intrínsecas, pero también de la calidad de los proyectos educativos en los que se inserte. Partiendo de estas premisas, el objetivo de esta comunicación es presentar unas propuestas de actividades para el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), aprovechando las posibilidades pedagógicas que ofrecen las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC). Para ello: a) analizamos las posibilidades educativas de las TAC; b) explicamos las funciones de las ATAL como elementos de inserción escolar y social de los alumnos inmigrantes; c) presentamos algunos de los métodos más utilizados para la enseñanza del español, destacando la importancia del enfoque comunicativo y d) en último lugar, proponemos algunas de las múltiples actividades educativas que pueden diseñarse con las TAC para el aprendizaje del español como L2.

¹ Financiado con el Proyecto de Investigación EDU 2009-09654.

² Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. juliovera@uma.es.

³ nmarg@uma.es.

1. Las puertas de acceso a la cultura. las lenguas y otros sistemas de representación

Aprender a leer y a escribir una lengua no es un aprendizaje cualquiera, muy al contrario, se trata de un aprendizaje instrumental básico gracias al cual podemos manejar conceptos, expresar y compartir sentimientos, planificar nuestras vidas, gestionar el tiempo, integrarnos en una o más culturas y desarrollar nuestro cerebro.

Quien domina una lengua está en disposición de aprender rápidamente el legado cultural de uno o más grupos humanos y lo realmente importante es que la adquisición de la lengua materna es esencial para el aprendizaje de otras lenguas y sistemas de signos. La lingüística aplicada ha estudiado cómo al aprender una lengua, desarrollamos una serie de estrategias, destrezas y actitudes que nos facilitan el aprendizaje de otras nuevas, ya que los procedimientos estructurales son muy similares aunque los conceptos y significados sean diferentes.

Los seres humanos tenemos la capacidad innata de ser plurilingües, pero teniendo en cuenta que no nos comunicamos sólo a través de las lenguas, sino que lo hacemos constantemente por medio de los gestos, las señales de tráfico, el lenguaje matemático, las partituras musicales, los lenguajes computacionales, etc. Por ello, no hablamos aquí de plurilingüismo pensando sólo en los idiomas, sino también en cualquier sistema de signos que puedan ser utilizados con las nuevas tecnologías para generar hipertextos plurilingües, multimedia y multitareas. Lo hacemos así porque nuestra comunicación parte de cuestionarse la mejor manera de enseñar el español como segunda lengua, a alumnos inmigrantes, aprovechando el potencial que ofrecen las tecnologías digitales cuando se integran en proyectos pedagógicos valiosos y de calidad.

2. Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) integradas en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)

276

Las Tics pueden ser una buena excusa para hacer un replanteamiento metodológico, didáctico, curricular y organizativo en todos los niveles educativos (LÓPEZ, P. y SOLANO, I., 2010), pero ello requiere profesores bien preparados pedagógicamente, con un buen conocimiento de los procesos de aprendizaje, del sentido profundo de su tarea y que además sean ágiles inmigrantes tecnológicos, capaces de utilizar los recursos disponibles y disfrutar diseñando entornos y actividades que supongan retos estimulantes para sus alumnos. Las siglas TAC significan, como es bien sabido, “tecnologías del aprendizaje y el conocimiento” y se pueden definir como aquellas actividades para aprender contenidos culturales por medio de la informática e Internet (CAPELLA, S., 2010; MORENO, I. Y GONZALO, V., 2012). Hemos pasado de hablar de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a hablar de las TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento), ese paso se da, en términos educativos, cuando entre las tecnologías digitales y el aprendizaje del sujeto hay una mediación pedagógica sustentada en proyectos educativos de calidad.

Con todo, el salto cualitativo trascendental para la educación no fue la aparición de las TIC ni su transformación en TAC, sino la adquisición de sistemas de signos que nos permitieron nombrar cosas, acontecimientos, sentimientos, que no necesariamente estaban presentes ni en el tiempo ni en el espacio. Éste es el precedente del que arrancan las demás revoluciones tecnológicas y educativas. Desde el punto de vista evolutivo, los procesos cognitivos más complejos sólo son posibles cuando lo que pensamos se separa de su anclaje con el mundo circundante, es decir, cuando elaboramos “representaciones secundarias”, que están en el lugar de las cosas y personas presentes, observables y tangibles (GARDENFORS, 2006, 30; GARCÍA CARRASCO, 2007, 498-499; VERA, J, 2007). Esto significa que cualquier signo es virtual y tecnológico, incluso la escritura. Los conocimientos que puede adquirir hoy cualquier persona, han viajado a través del tiempo y el espacio, depositados en palabras, imágenes, notas musicales o en símbolos científicos; que a su vez, han sido recreados de manera cooperativa por generaciones sucesivas de personas en culturas diferentes. Por ello, es un error separar el libro y las nuevas tecnologías, la lectoescritura y lo digital, cuando el camino recorrido ha sido ir integrando de manera polivalente las aportaciones de cada tecnología en diferentes lenguajes. Bien es verdad que cada nueva integración no ha tenido sólo efectos sumativos, sino que ha supuesto un

auténtico cambio cultural que ha afectado la manera como nos relacionamos entre nosotros, con la realidad, las formas de producción del saber e incluso el propio concepto de saber.

Puesto que el mundo exterior forma parte de lo que somos, para una gran parte de la población mundial su ecosistema natural no tiene fronteras ni límites físicos. Nuestras barreras son hoy fundamentalmente interiores y están constituidas por los límites de lo que sabemos y de lo que ignoramos, es decir, de nuestro grado de alfabetización no sólo digital sino en el conjunto de sistemas de signos que nos permiten representar la realidad y operar con ella. Para los alumnos inmigrantes en España, el aprendizaje del español como segunda lengua (L2) ejerce las mismas funciones en el país de acogida, que para los españoles su propia lengua materna. Es por ello que para lograr la más plena inserción ciudadana de estas personas, el aprendizaje de la lengua del país receptor se convierte en un factor estratégico de primer orden.

2.1 Nativos e inmigrantes digitales. profesores y alumnos en la era digital

Actualmente se habla de los nativos digitales (PRENSKY, M., 2001; CASTELLS, M., 2001; GEE, J. P., 2004) para referirse a las generaciones de jóvenes que han nacido en culturas que además de otras herramientas comunicativas y sistemas de signos, tenían disponible el acceso y uso de la tecnología digital. Se supone que los nativos digitales, simplemente por el hecho de haber nacido rodeados de ordenadores, videojuegos, pantallas, Internet, móviles y tabletas, dominan las nuevas herramientas tecnológicas, son capaces de acceder a la información disponible, interactuar entre ellos, manipular los contenidos y generar nuevas formas de producción y tratamiento del saber y el conocimiento. Permítannos que lo pongamos en duda. Algunos de nosotros nacimos entre libros, libros de texto, revistas, comics o prensa escrita, y no por ello, desarrollamos las competencias lectoescritoras por simple inmersión. Seguramente porque los procesos para hacer funcionar estos productos culturales están en nuestro cerebro ya alfabetizado, lo cual exige haber aprendido a disfrutar de sus contenidos, tener una cierta autodisciplina, vencer dificultades y darle un sentido a nuestras vidas.

277

Nacer en un contexto cultural tecnológico no garantiza que la educación informal, sea suficiente para un uso competente de ninguna de las tecnologías disponibles. Ser diestro en el manejo de un aparato de consumo no significa ser capaz de adquirir información, comunicarse y crear algo valioso con él. De hecho, los denominados nativos digitales están siendo socializados por inmersión en un mundo que ha sido creado por los denominados inmigrantes digitales, lo cual resulta cuando menos contradictorio. Los impulsores de los lenguajes computacionales, de Internet, de los ordenadores y de los videojuegos no eran, por definición, nativos tecnológicos; eran sencillamente muy competentes en lo que ya existía y tenían una inquietud personal que orientaba sus vidas de una manera creativa. Muy diferente es la actitud meramente consumista de productos ya elaborados por otros.

Los nativos y los inmigrantes digitales tienen mucho que aprender unos de otros. Los profesores tienen la obligación deontológica de aprender y enseñar a vivir en el mundo de hoy, y los nativos digitales tienen la responsabilidad de comprender que educarse es recibir un legado que debe ser asimilado y recreado al servicio de todos. Lo que los profesores han de hacer es aprovechar los hábitos cognitivos y experienciales que los alumnos ya traen de la cultura digital consumista para enseñar de otra manera lo más valioso de la cultura humana, plural, rica, diversa y humanizadora. Para ello, es urgente comenzar a usar todo el potencial que ofrecen todas las tecnologías al servicio de aprendizajes valiosos bien fundamentados pedagógicamente.

2.2 Las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL)

Las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*, se definen como programas de enseñanza y aprendizaje del español, que permiten la integración del alumnado en el centro, y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados, atendiendo a su edad y su competencia curricular (Orden de 15 de enero de 2007). Por ello, su actuación

va dirigida a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en los respectivos entornos escolar y social. En la LOE 2/2006, se recoge esta necesidad de aprendizaje de la lengua vehicular del centro escolar como competencia básica de comunicación lingüística, establecida para la enseñanza obligatoria en Educación Primaria en el RD 1513/2006, y para la Educación Secundaria en el RD 1630/2006.

Se entiende por *competencia en comunicación lingüística*, la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales, educativos y familiares. Y esa competencia en comunicación lingüística, se estructura en las siguientes *dimensiones*: comprensión oral; comprensión escrita; expresión oral, expresión escrita; y competencia conversacional, haciendo uso del lenguaje en interacción con el medio social, educativo y familiar. La comunicación en una lengua diferente a la materna, requiere la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades, capacidades lingüísticas y de actitudes y valores relacionados con la cultura de origen de la cual procede la nueva lengua.

Por un lado, esas *competencias y habilidades lingüísticas y comunicativas*, se refieren a la capacidad de escuchar, hablar, leer, y escribir que implican trabajar los distintos componentes del lenguaje: la fonética y la fonología (discriminación y pronunciación fonético-fonológica), morfología (estructura de las palabras: lexema y morfema), sintaxis (estructura de los elementos gramaticales que integran la oración), semántica (adquisición del vocabulario) y pragmática (uso del lenguaje desde el punto de vista conversacional). Y por otro lado, en lo referente a las *actitudes y valores*, se pretende lograr del estudiante la apreciación de la diversidad y las diferencias culturales, así como el interés y la curiosidad por las lenguas y la competencia intercultural.

3. Métodos de enseñanza del español como segunda lengua (L2)

278

A lo largo de la historia, se han empleado diversos métodos para la enseñanza de idiomas. Pero muchos de ellos, no han resultado eficaces porque cuando se idearon, el concepto de sujeto, de lo que es un idioma y lo que significa comunicarse, eran muy diferentes a lo que sabemos ahora. En la era predigital los métodos no partían de los conocimientos que tenemos hoy día acerca de cómo aprendemos, se le daba excesiva importancia a la gramática y no se tenía la perspectiva pragmática de la comunicación. Mientras que la lengua materna se aprendía de manera informal para después adquirir su dominio gramatical, con la segunda lengua se hacía al revés.

Los principales métodos de enseñanza de una segunda lengua que han sido más frecuentemente utilizados, son los siguientes (CREMADES, R., 2011; GARCÍA, P. J., 2000):

1. **Método gramática-traducción:** Consiste en el estudio de las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua en cuestión. El objetivo fundamental de este método es el aprendizaje de la parte gramatical de la lectura y la escritura, quedando en un segundo plano las actividades enfocadas a practicar las destrezas comunicativas. Éste es el método más tradicional y el que ha dominado la práctica docente hasta bien entrado el siglo XX y todavía en la actualidad, se sigue usando en determinados entornos educativos, aunque combinado con otras técnicas más recientes.
2. **Método natural:** A finales del siglo XIX, varios lingüistas europeos proponen un método alternativo natural, suprimiendo la relevancia del estudio de la gramática y la traducción y haciendo hincapié en la práctica oral de la nueva lengua para un aprendizaje a través de la escucha y la imitación. Para que el método resulte más eficaz, se propone la inmersión del aprendiz en el país de la lengua objeto de aprendizaje, sin posibilidad de utilizar su propia lengua.
3. **Método directo:** Al igual que el método natural, el aprendizaje de la lengua objeto de estudio, se lleva a cabo mediante inmersión lingüística, prescindiendo de la propia lengua materna. Pero a diferencia de aquel, en éste, se vuelve al aprendizaje de la lengua escrita y la gramática, aunque de manera inductiva, es decir, lo que se pretende es que el discente infiera las reglas del uso frecuente de la lengua y las transfiera a nuevas situaciones.

nes comunicativas. Este método, fue popular en las primeras décadas del siglo XX, pero el inconveniente que presenta es que para que sea eficaz precisa de profesores nativos, clases reducidas y materiales adecuados, por lo que cuando se pretende trasladar a las escuelas públicas, que no disponen de estos medios, no resulta exitoso.

4. **Método audiolingüístico o audio-oral:** Surge a raíz de la necesidad de aprender idiomas extranjeros de forma rápida que tuvieron los mandos norteamericanos destinados en Europa durante la Segunda Guerra Mundial. Debido a que no tenían mucho tiempo para aprenderlos, el proceso debía ser intensivo. Sobre todo, necesitaban adquirir habilidades orales y entender. De este modo, el método consistía en la repetición de diálogos y estructuras gramaticales simples, de forma individual o en grupo y en la memorización a través de la expresión, la escucha y la visualización. Pero este método, cayó en desuso por resultar repetitivo, mecánico y poco significativo.
5. **Método situacional:** Está basado en la utilización del idioma objeto de aprendizaje en situaciones reales. De este modo, se presentan contextos situacionales de la vida real y se atiende más al uso lingüístico que al empleo de estructuras y frases gramaticales correctas. Para ello, se emplean vídeos que contribuyen a potenciar el método por medio de grabaciones reales o preparadas de modo realista con actores.
6. **Método comunicativo:** En la actualidad, es considerado como el más eficaz y está basado en los conocimientos de la socio-lingüística. Parte de la idea de que toda lengua constituye un fenómeno social que se utiliza para el intercambio de mensajes entre individuos de un determinado grupo, y tales transacciones comunicativas son la base de la ejercitación del aprendiz. Este método recoge elementos de los métodos anteriores como el aprendizaje de la gramática, del vocabulario y del sistema fonológico pero subordinados al objetivo fundamental de la comunicación contextualizada en una cultura.

279

Para que la enseñanza de una segunda lengua sea eficaz, se debe seguir un **enfoque comunicativo**, al menos inicialmente. Lo cual implica centrarse en el desarrollo de las habilidades comunicativas que permiten a quien las aprende, desenvolverse como un miembro más de una comunidad de hablantes. Lo importante es la comunicación y sólo de manera secundaria la gramática, exactamente igual que ocurre el aprendizaje informal de la lengua materna (REYZABAL, M^aV., 2003).

Evidentemente el enfoque comunicativo facilita un nivel de alfabetización suficiente para afrontar las situaciones cotidianas de la vida, pero no el adecuado para hacer aprendizajes de creciente nivel de complejidad, exactamente igual que ocurre con la lengua materna. Por lo tanto, en etapas posteriores se hará necesario adquirir tantas competencias lingüísticas, gramaticales, literarias y culturales como requieran las situaciones de la vida que esa persona vaya a necesitar.

En cuanto a los ejes de actuación para el aprendizaje de la L2 en contexto escolar, BESALÚ, X. y TORT, J (2009), además del enfoque comunicativo, resaltan el currículum integrado, el aprendizaje cooperativo y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Así pues, vemos que los cursos de idiomas tienden a utilizar medios tecnológicos que integran los aspectos positivos de los diferentes métodos presentados anteriormente, lo hacen creando entornos de aprendizaje virtuales interactivos con multitud de elementos multimedia (vídeos, animaciones, imágenes, sonido, texto) y aprovechando los diferentes servicios, aplicaciones y herramientas que ofrece la web 2.0 (traductores, sintetizadores de voz, chat, videoconferencia, etc.). La función de los profesores es diseñar entornos de aprendizajes significativos, de orden creciente de dificultad, utilizando todos estos elementos.

4. Propuestas de actividades con TAC para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) desde un enfoque comunicativo en las ATAL

El objetivo de este apartado es presentar y analizar algunos de los materiales informáticos y recursos existentes en la red (blog, wikis, webquest, buscadores, plataformas e-learning, software educativos, redes sociales, etc.) que los profesores vinculados a la enseñanza del español, pueden utilizar para el diseño de actividades para potenciar y favorecer actitudes de búsqueda, exploración y descubrimien-

to, así como el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas. Estas actividades, pueden usarse de forma individual y grupal, permiten fomentar el trabajo colaborativo, exigen partir las necesidades de comunicación de los sujetos y deben ir enfocadas al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, ya que persiguen un conocimiento práctico de la lengua y la cultura del país de acogida en situaciones reales:

- En redes sociales como facebook: crear un espacio de grupo para favorecer la comunicación, el intercambio de información y compartir imágenes, documentos, enlaces de interés sobre cualquier temática.
- Crear un blog sobre un tema concreto, donde los estudiantes puedan incorporar información relacionada con la temática propuesta, comentarios para expresar sus ideas, sentimientos, opiniones.
- Hacer uso de herramientas de comunicación como servidores de correo electrónico (Gmail), messenger, chat de redes sociales como facebook y videoconferencia (skype). Todas ellas posibilitan el intercambio de información y de experiencias entre estudiantes de diferentes países, con la ayuda de elementos multimedia (imagen, vídeo, texto) en diferentes formatos.
- Utilizar los foros de plataformas electrónicas de aprendizaje como Moodle, para promover la conversación en torno a un tema debate propuesto por el profesor o los estudiantes.
- Promover el trabajo colaborativo, la investigación y el aprendizaje basado en la resolución de problemas, mediante la elaboración de un proyecto haciendo uso de instrumentos como wikis, webquest y cazas de tesoros.
- Emplear mundos virtuales como: Habbo, Country Story, Second Life, Virtual Families, Pet Society, The Sims, entre otros, que constituyen un tipo de comunidad virtual en línea que simula contextos de la vida real del estudiante, lo cual le permite interactuar, experimentar, comunicarse a través de personajes o avatares representados por gráficos en 2D, 2,5D o 3D.
- Propuesta de actividad basada en la elaboración de posters digitales con la herramienta Glogster, ofreciendo la posibilidad de mensajería interna, panel de comentarios que se pueden compartir en las redes sociales, sala de chat donde se puede usar texto y dibujo, búsqueda de póster por categorías, visibilidad de perfiles de los miembros participantes, invitaciones a amigos, etc.

280

5. ¿Qué aportan las tecnologías de la era digital a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas?

Las nuevas tecnologías permiten crear redes de sistemas de representación multilingües, mientras que las personas son capaces de crear inteligencias interconectadas. Si antes decíamos que un buen aprendizaje de la lengua o lenguas maternas facilita el aprendizaje de segundas y terceras lenguas, ahora podemos decir que las tecnologías actuales están basadas en el uso simultáneo de múltiples lenguajes que dan lugar a hipertextos, entendiendo por tales aquellos sistemas de enlaces entre contenidos y procesos según un conjunto de normas de funcionamiento.

La ventaja del hipertexto es que puede ser hipermedia, no lineal, plurilingüe, reunir información muy dispersa, actualizarse y adecuarse al nivel de desarrollo del usuario, ya sea individual o grupal. El usuario puede modificar el documento, compartirlo, enlazarlo con otros contenidos y someterlo a procesos muy diferentes. La información siempre está disponible en cualquier momento y en cualquier lugar con conexión a Internet. Pedagógicamente la calidad vendrá determinada por la calidad de los aprendizajes que potencie, por la calidad de su diseño y por la calidad de los proyectos pedagógicos en los que se inserte (VERA, J., 1997).

El potencial didáctico de estas tecnologías del aprendizaje y el conocimiento reside en la facilidad del diseño de entornos virtuales de aprendizaje, basados en enfoques constructivistas desde una perspectiva sociocultural. Una propuesta de actividad con TAC bien planteada en cuanto a secuenciación, temporalización, objetivos, contenidos, metodología y evaluación previa de las herra-

mientas informáticas, contribuye enormemente a que el aprendizaje de idiomas resulte significativo. Lógicamente, en el diseño de las actividades, han de tenerse en consideración los intereses, necesidades, ritmos, formas de aprendizaje y competencias lingüísticas previas del aprendiz, para que pueda integrar lo nuevo en lo ya conocido.

Seguramente no hay nada que no pueda ser enseñado usando las TAC, como seguramente no hay nada que pueda ser aprendido sin ser competentes plurilingües, sin estar bien alfabetizados en las herramientas y en el sentido finalista de la vida. Darle un sentido a la vida propia, ayuda a concentrar las energías en procesos y productos que hagan la vida más digna, más justa y también ¿por qué no? más bella.

6. Bibliografía

- Besalú, X. Y Tort, J (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- Capella, S. (2010). Propuestas de actividades TAC. En C. BARBA, C. y S. CAPELLA. *Ordenador en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Vol I. La sociedad red*. México: Siglo XXI.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers* [artículo en línea]. N.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 23/07/2012]. <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Cremades, R. (2011). Aprendizaje de idiomas. Cómo afrontar. En R. CREMADES. *Estudiar con cabeza y corazón*. Málaga: Arguval.
- García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- GARCÍA, P. J. (2000) Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica de segundas lenguas (inglés). En M.; Cebrían y J.M. Ríos. *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*. Madrid: Pirámide.
- Gardenfors, P. (2006) *Cómo el homo se convirtió en sapiens*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga, Aljibe.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje, *Revista de Educación*, 328, 225-247.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, P. y Solano, I. (2010). Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales. En MARTÍNEZ, F. *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Moreno, I. y Gonzalo, V. (2012). Alfabetismos digitales para una escuela multicultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 59/1 – 15/05/12, pp.1-12.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, MBC University Press, Vol 9, nº 5.
- Reyzábal, M^a V. (2003). Capítulo IV: El aprendizaje del español como segunda lengua en un marco intercultural. En E. SORIANO. *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Vera, J. (1997). Cambio social y evaluación pedagógica de las tecnologías. *Revista Española de Pedagogía* 207, pp. 363-376.
- Vera, J. (1999). Cultura, diseño curricular y aprendizaje significativo. En T. RODRÍGUEZ NEIRA, y otros (Coords). *Cambio Educativo: presente y futuro*. Universidad de Oviedo, pp.201-210.
- Vera, J. (2007). Varias razones para leer bien y una buena razón para no leer nunca nada. *Actas del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Lloret de Mar.

La lengua de señas

El lenguaje corporal del profesor

Gilberto Martín Vicente¹

Coral George²

Mariano Martín Isabel³

José Luis López-Menchero⁴

285

Palabras claves: comunicación, metacomunicación, expresión corporal, gesto, vivencia, modelo mental, proxémica, cuerpo, sentir.

Resumen

Ante la compleja problemática educativa, se presenta necesaria la formación específica en la comunicación corporal del profesor. Se aprende lo que se vive. Y este concepto tiene validez tanto para el profesor como para el alumno. Somos un cuerpo que piensa, imagina y siente; y que genera una mente que nos permite representar un mundo de forma personal. El cuerpo, es el referente de comunicación principal, es un vehículo de expresión, fuente de sentimiento, y espejo de la salud a través de la vivacidad y la sensibilidad.

Defendemos la vivencia como elemento fundamental en la formación del docente presentándola en un clima de autonomía y libertad, facilitando contextos de comunicación con la utilización de los distintos lenguajes (verbal, motriz, plástico, musical...).

Introducción

El lenguaje verbal es el medio de comunicación por excelencia entre las personas, pero no es el único, ni tampoco el primero, que está presente en un acto comunicativo. En los primeros momentos

¹ Universidad de Castilla La Mancha (España). neverogilber@gmail.com.

² coralgar@gmail.com.

³ marianomartinisabel@hotmail.com.

⁴ joseluis.lopez@uclm.com.

de comunicación humana el movimiento del cuerpo o una parte del mismo, perceptible desde el exterior, comienza a tener contexto de comunicación y que posteriormente va a configurar lo que denominamos el gesto.

Para Siguan (1978) los gestos “*son únicamente aquellos que tienen una relación con el modo de ser, el estado o las intenciones del sujeto que los realiza*”. La ambigüedad comparativa con el lenguaje verbal queda reflejada en que el significado corresponde a una ausencia de límites del significante.

Planteamiento ético - pedagógico del profesor

Recogemos la reflexión de Bollnow (1979) sobre la dificultad de plasmar cuales deben ser las “virtudes” del profesor en el proceso educativo, pero consideramos importante hacer una reflexión sobre el modelo mental, “*supuestos hondamente arraigados que influyen sobre nuestro modo de comprender y actuar*” (Senge.2002), con que el profesor se enfrenta a su labor docente: su perspectiva del alumno; su consideración sobre la acción educativa; su preparación pedagógica y su proceso de selección metodológica; la percepción que tiene de sí mismo, tanto a nivel personal como, en definitiva, su grado de concepción democrática de la educación.

De significada relevancia es la percepción que tiene el profesor del alumno, porque condiciona la acción educativa. Tanto la literatura pedagógica, como nuestra propia experiencia, nos dice que un educador positivo es el que facilita al alumno el desenvolvimiento de sus fuerzas vitales y posibilita el desarrollo de su unicidad como persona.

La perspectiva de análisis sobre la disposición pedagógica del profesor hacia el alumno nos la muestran tanto F. Bollnow (1979), y posteriormente su discípulo Max van Manen (1998) cuando nos proponen algunos principios axiológicos básicos que en síntesis, con nuestras particulares interpretaciones, exponemos:

- *El amor y afecto educativo*, que el educador sienta cariño como es el alumno y su perspectiva de lo que positivamente puede llegar a ser.
- *La confianza y la esperanza*, facilitando un medio y un contexto en que el alumno se sienta seguro, se potencie su autonomía para, a través del compromiso y su propia convicción, poder juzgar y evaluar.
- *La responsabilidad*, de respetar y potenciar la individualidad de cada uno, facilitando que cada alumno pueda vivir su vida desde una postura creativa y no meramente reactiva.

Actuando con la práctica de actitudes como la paciencia y el saber esperar; mantener la fortaleza ante las contrariedades que presentan los propios alumnos, poder continuar y seguir intentando los objetivos marcados; el estar dispuesto a “jugársela” por los alumnos... Facilitar la comunicación en todos los contextos, y que esta tarea tenga sentido para él mismo. Todas estas acciones solo se pueden hacer desde la autenticidad, que al mismo tiempo facilita generar un estilo educativo personal y propio.

La comunicación en el aula

La comunicación constituye un acto que participa en las relaciones como un proceso de interacción, en un complejo flujo circular en el contexto en que se determina. En una perspectiva sistémica se concibe como un modelo, como un circuito de eventos concatenados que incluyen a dos o más personas. Es un proceso multifacético, interactivo e informativo o expresivo, a través de los cuales se produce las relaciones interpersonales. Toda conducta es comunicación y por ende toda comunicación afecta a la conducta, viéndose afectada en el contexto en que se desarrolla.

Conforma una sistematización de la “particular” concepción del mundo. Los procesos de comunicación son una referencia de cómo nos relacionamos, como es nuestro contexto, como transferimos la información de una persona a otra. Representa un intercambio de informaciones que son

el reflejo de la realidad de las personas, de su formación y funcionamiento social. Nos permite ver que continuamente recibimos influencia de la realidad y ejercemos influencia sobre ella. Manifiesta una conducta, y los modelos alternativos de pensar en situaciones complejas. Podríamos concretar, siguiendo a Habermas, que es un proceso a lo largo del cual los seres humanos se convierten en constructores activos de su “mundo vital”, y por tanto de su sociedad.

Entre los distintos aspectos inherentes a la comunicación nos encontramos con la *información*, lo que trasmite el mensaje; *el lenguaje* empleado, donde nos una amplia gama: verbal, corporal, lógico-matemático, icónico...; *El estilo*, la manera en cómo se transmite el mensaje; y la *intencionalidad*, que es el objetivo que persigue el mensaje.

Aspectos relacionados con la comunicación:

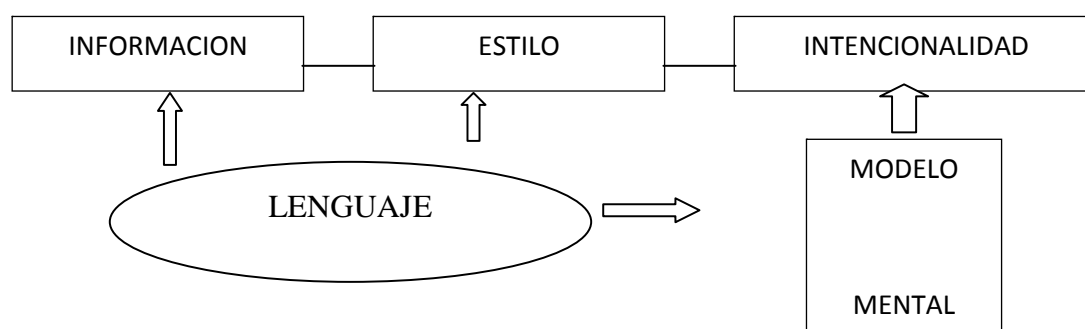


Figura 1. Aspectos relacionados con la comunicación.

Para que realmente exista una comunicación efectiva tiene que existir una concordancia entre lo que se manifiesta y lo que realmente se hace. De ahí la relevancia, en primer lugar, de tomar conciencia de que todo lo que hacemos toma significación como una forma de comunicación. Y, en segundo lugar, de adaptar un estilo de comunicación que se ajuste a las necesidades de los demás, utilizando símbolos que sean conocidos por todos y que puedan cumplir con la función de transmitir un significado determinado.

De estos dos aspectos, informativo y relacional, hacen posible lo que ha venido a denominarse “metacomunicación”, esto es, poder reflexionar sobre el contenido emitido y todos los procesos intervinientes en la comunicación (Watzlawick y otros. 1967). Estaríamos facilitando una epistemología de la comunicación desde una perspectiva cognitiva.

La relevancia que para nosotros tiene la comunicación, es decir la manera en que las personas se relacionan entre sí y comparten sus esfuerzos, nos ha llevado a concebir la educación *como el conocimiento y desarrollo de los procesos de comunicación que faciliten al alumno tomar decisiones, después de una reflexión sobre la información recibida, y tener propuestas propias* (G.Martín. 2002).

En nuestra labor docente, la experiencia nos ha venido a confirmar que el desarrollo de procesos comunicativos eficaces es el primer paso para la prevención de problemas.

El cuerpo

El cuerpo es nuestra realidad visible de presencia en el mundo. Las diversas interpretaciones que se han hecho de esta realidad han generado una amplia diversidad de interpretaciones y connotaciones que condicionan tanto la propia concepción que se tiene del cuerpo, como de su devenir en la vida cotidiana.

Desde las perspectivas occidentales en sus distintas visiones de monoteísmos materialistas, dualismos de materia y espíritu, e incluso triadas de cuerpo – alma – y espíritu; a los contrastes de las corrientes filosóficas orientales, como por ejemplo la visión de la filosofía Vedanta, donde el cuerpo sutil engloba todas las formas de perfección, así como el espíritu, el intelecto y la sensibili-

dad que une los principios fisiológicos y psicológicos. O la perspectiva taoísta donde el cuerpo es considerado como un todo.

Actualmente se atribuye una amplia relación entre las ciencias de la mente y la experiencia humana. Las ciencias cognitivas ven los procesos cognitivos tanto como cognición como de experiencia. Desde un punto de vista **fisiológico**, las modernas técnicas de exploración que aporta la neurociencia, está demostrando que la actividad corporal genera cambios significativos en las distintas zonas cerebrales, “*cuando el cuerpo interactúa con su entorno, el intercambio hace que se produzcan cambios en los órganos sensoriales del cuerpo...*” (Damasio.2010); llegando a considerar como supuesto básico “*poder atribuir estructuras cerebrales específicas a cada forma de conducta y experiencia*” (Varela. 2005). Estas modificaciones no solo se generan con la actividad o el movimiento, sino con las condiciones en las que esta actividad o experiencia se realiza.

Reconoce la realidad de que poseemos un cuerpo que **siente**; con capacidad para percibir un estímulo exterior / interior, que ante su conocimiento genera una impresión, que no solo afecta a los procesos de respuesta, sino que le hace “sentir” su significación y le facilita aprehender la realidad.

Para que exista este “sentir” se precisa recibir, es decir: abrirme y por consiguiente darme. Como expresa Laín Entralgo (1987) “*sentir el cuerpo propio no es recibir el mensaje de un signo o un símbolo, no es afección o pasividad, es actividad, acto: el acto por el cual es posible mi participación en todo posible sentir, mediante el cual yo estoy abierto a mi existencia en el mundo, un fundamental extracto del sentir al que debe darse el nombre de ser –en-el-mundo*”.

Pero si importante y significativos son los aspectos anteriores, no podemos olvidar la existencia de un cuerpo **simbólico**, subjetivo y relacional de las personas que le permiten actuar con otros cuerpos, y por lo tanto con otras personas. En el que se incluyen las maneras de pensar, hacer y de sentir de una cultura determinada. Está relacionado con los valores, los símbolos, el lenguaje, los modelos...

288

Compartimos con Merleau-Ponty que la corporalidad tiene un doble sentido: Abarca el cuerpo como estructura experiencial vivida, y el cuerpo como el contexto o ámbito de los mecanismos cognitivos.

La vivencia

En nuestra acción educativa pretendemos generar acciones en que dentro de un entorno concreto el propio organismo se ubique en situaciones concretas en un tiempo presente, que faciliten el momento de “sentir”. Y para ello utilizamos lo que venimos llamando propuestas de “vivencias”. Estas experiencias vivenciales “*espontáneas, sincrónicas, vividas y evocables funcionan como las unidades operativas que disciernen los extractos cruciales y las relaciones entre situaciones íntimas en el mundo del cerebro/mente*” (Villarroya. 2002), están compuestas por contenidos atendidos por el sistema cognitivo y generan huellas dinámicas.

Siguiendo la exposición del citado autor diremos que la vida en realidad es una concatenación continuada de vivencias que se realizan o se experimentan en un espacio –temporal concreto.

Su contenido tiene tanto elementos conscientes, aquellos que se pueden expresar, describir o delimitar, y elementos inconscientes, que no son incluso reconocidos por el propio experimentador, pero que subyacen e influyen sobre el individuo.

Los componentes son factores de carácter perceptual, emocional y conductual y donde todo su conjunto, no considerados de forma aislada, se desarrollan en un contexto espacio temporal concreto y determinado.

Estas experiencias pasan a ser la base del conocimiento y la elaboración y construcción de contenidos; aquellos elementos que se pueden discriminar; y están definidos por el objeto, el entorno y la situación. Su comprensión implica que se puede transferir a otra vivencia y permite el análisis o la comprensión. Se desarrolla una aptitud para hallar parecidos, similitudes... y establecer conexiones entre vivencias actuales y pasadas. Este carácter contextual de poder establecer relaciones entre dos objetos o situaciones facilita la construcción del mapa mental cerebral.

Cada vivencia, aunque la propuesta sea general, es atendida de manera particular e indivi-

dual respondiendo a un proceso de independencia como desarrollo de una forma de autonomía del proceso sintiente de cada uno.

La comunicación no verbal: el lenguaje corporal

El estudio de la comunicación no verbal, presenta numerosas categorías que pueden ser seleccionadas al presentar esferas de respuestas de comunicación. Desde la expresión facial, las verbalizaciones, los movimientos, las posturas, las sensaciones y actitudes, la edad, sexo, el estatus social ... El principio comunicativo nos muestra que unos son más significativos que otros de acuerdo con la situación, pero todos son componentes relevantes del acto de comunicación, y viene a representar más del sesenta por ciento de la comunicación.

La pregunta surge: ¿Cómo debería seleccionarse cada uno de estos elementos como una parte de la comunicación no verbal? ¿En que debe basarse esta selección? ¿Qué mensajes capta el alumno / profesor de la actitud corporal?

Siguiendo a Paloma Santiago (1985) establecemos la diferencia entre comunicación y expresión corporal. En la primera, siempre existe una intencionalidad, mientras que la expresión corporal no es premisa fundamental, dado que con frecuencia los actos expresivos se realizan de forma no consciente.

Los referentes de la comunicación no verbal la podemos establecer en tres aspectos fundamentales: la *capacidad de evaluación*, sobre el contenido y su comprensión y aceptación; la *fortaleza del estatus* con que se realiza y las *sensibilidades* que suscita.

Destacamos aspectos importantes a tener en cuenta como es la manifestación facial y las expresiones vocales; las posturas y sus diferentes posiciones; los gestos de las manos; los movimientos y sus implicaciones en los aspectos de verbalización; la relación de las personas con los objetos; el control espacial; su comportamiento con las otras personas...

289

Componentes de la expresión corporal

La premisa fundamental a la hora de trabajar la expresión corporal es la concepción de que cuerpo y psique forman una totalidad indivisible, por lo que el practicante debe de trabajar con su cuerpo de una manera tal que ponga en juego la totalidad de su ser, prestando atención a las sensaciones que provienen de él; incluso aquellas que ofrecen resistencia a nuestras intenciones, pues también son instrumentos para mejorar la relación con su propio cuerpo.

Cada una de los ejercicios o actividades aportan una carga simbólica que le permite su integración en elementos conceptuales o actitudinales de la persona.

A manera de síntesis encontramos los siguientes bloques de trabajo:

- 1. Conocimiento del propio cuerpo. Reconocer las distintas partes de nuestro cuerpo: manos, piernas y pies, rostro, torso... ejes corporales.** Observación mediante los sentidos de las características capacidades y limitaciones de las distintas partes de nuestro cuerpo: a la mirada, al tacto, las posibilidades de sonido, de movilidad...
- 2. Experimentar los movimientos básicos, tanto dinámicos como estáticos.** Estudio de las posibilidades de ubicar nuestro cuerpo en posiciones estáticas, en situaciones de equilibrio-desequilibrios; así como su transición a posiciones dinámicas y las distintas formas de desplazamientos. Situaciones de equilibrio, impulsos, modos y formas de desplazamientos... Posiciones sentada tumbada, de pie...
- 3. La respiración y la relajación corporal.** Aunque la respiración se realiza de manera automática e inconsciente, es necesario aprender a realizar una respiración integrada que surja del interior de nuestro ser y facilite la respiración serena y regular; flexible y espontánea. La práctica respiratoria tiene una relación estrecha con la educación de la voz y la técnica de la palabra. En una situación emotiva conduce a la vociferación del grito. Aprender y vivenciar técnicas de relajación que permitan la alteridad psicofísica. Una postura relajada muestra fortaleza y capacidad de relación.

4. **Conocimiento del espacio.** Ya estudiado por la proxémica, que tiene por objeto el estudio de la estructuración que hace el ser humano de la organización del espacio que le rodea. Tenemos en cuenta tanto el espacio personal, interior de cómo se percibe el sujeto, así como del espacio parcial o propio de su entorno cercano; el espacio de la sala; y el espacio social de la comunicación con los demás.
5. **Organización espacio- temporal, ritmo y música.** La alternancia de duración, estímulo, rapidez o lentitud. La importancia de la música en el desarrollo de las situaciones y su implicación cerebral.
6. **Relación con los objetos.** Su utilización práctica se realiza desde el descubrimiento de sus características físicas, toma de conciencia de su textura, color, forma... y sus posibilidades para la acción y la relación.
7. **La comunicación interpersonal y la construcción social.** La comunicación interpersonal se construye por la interacción de los mensajes verbales y no verbales que se dan entre los interlocutores. La capacidad de emitir o recibir mensajes condicionará la comunicación de cada uno. Teniendo en cuenta la premisa de que si no hay buena comunicación consigo mismo no puede darse una comunicación con los otros, exige una aceptación personal, ser uno mismo, sinceridad y autenticidad, desarrollado en un contexto de libertad.
8. **El cuerpo que siente.** Ser capaz de sentir y expresar sentimientos, favoreciendo su experimentación, sin recibir censuras por ello. Esto posibilita vivenciar situaciones de angustia, miedo, sufrimiento, hostilidad, agresividad, modelos de situaciones repetitivas, etc.
9. **El cuerpo que crea.** Se trata de vivenciar nuevos gestos, posturas, imágenes mentales. Posibilitar la confianza a lo nuevo y desconocido y crear modelos diferentes dentro de la espontaneidad creadora, generando formas expresivas que tengan significación en sí mismas.

290

La formación del profesor. Propuesta de trabajo

La propuesta de formación que se expone a continuación es el resultado de más de veinte años de trabajo en universidades y centros de formación del profesorado en España. Este trabajo fue encuestado en la elaboración de una tesis doctoral sobre la influencia de las corrientes de formación de expresión corporal del profesor y su posterior puesta en práctica en la labor docente cotidiana en la Comunidad de Madrid, con una valoración muy positiva.

El objetivo que se pretende con este trabajo es el de a través de un proceso cinético posibilitar desde el lenguaje corporal personal y cotidiano hacer una reflexión sobre el propio lenguaje corporal y generar un lenguaje corporal expresivo de acuerdo a las necesidades individuales y del contexto.

Por ampliación, el curso pretende ser una reflexión para el docente sobre su planteamiento personal y su modelo de actuación en la labor educativa, mediante las actividades y vivencias que la expresión corporal aporta.

Para ello planteamos los siguientes objetivos:

- Descubrir, explorar y analizar las posibilidades y recursos expresivos y sensitivos del propio cuerpo.
- Sensibilizar al docente hacia la necesidad de servirse de la expresión corporal para facilitar y desarrollar los procesos de comunicación.
- Integrar estos conocimientos en el proceso metodológico facilitando nuevos aprendizajes; la integración en el contexto cultural; la socialización del grupo de clase, la flexibilidad psicofísica y la creatividad.

La realización práctica del programa debe realizarse en un clima de libertad y confianza, que posibilite la ausencia de mecanismos de autodefensa por parte del practicante.

El volumen horario de estos cursos, para obtener el fin propuesto, oscila entre veinte y cuarenta horas, en sesiones de dos a tres horas.

La estructura de trabajo que se plantea debe reunir una serie de condiciones básicas para poder obtener los objetivos previstos.

- La actividad debe ser abierta y flexible.
- Que facilite la actividad específica de cada uno.
- Que admita lo discontinuo.
- Que permita la improvisación.
- Que posibilite la creación.
- Enfocada a la personalización y no a la instrumentalización.
- Que posibilite la realización personal y no la sumisión o la sublimación.

Las propuestas prácticas de trabajo son presentadas en una forma general buscando la mayor amplitud en su interpretación y evitar presentarlo como si fuese un ejercicio de trabajo. Posee una importante relevancia la interpretación del tiempo tanto en la realización de la actividad, permitiendo vivenciar con profundidad la actividad propuesta, como la posterior toma de conciencia del mismo a través de las sensaciones del practicante.

Todas las sesiones se trabaja con música en sus diversas acepciones, tanto generada por los mismos practicantes, como de apoyo a las actividades propuestas, así como jugar con factores como el silencio, el ritmo, la onomatopeya, la síncope... sonoras.

En las sesiones se retira la palabra como tal durante la práctica. Su objetivo es reforzar el lenguaje corporal e ir conociendo sus interpretaciones, así como facilitar una mayor interiorización personal en sus acciones. Aunque se pueden emitir sonidos, voces...

Al término de la reunión, en la aplicación de la dinámica de grupos, se verbalizan las sensaciones, impresiones... vividas por los componentes del grupo e intercambian sus impresiones. La verbalización facilita la toma de conciencia y posterior cognición de las experiencias vividas. Esta práctica se realiza desde el profundo respeto a las expresiones sobre las vivencias realizadas por cada uno.

La programación de las sesiones pretende recoger y organizar las vivencias que posibiliten al practicante:

- Conocer su propio cuerpo, sus sensaciones, y descubrir sus posibilidades corporales.
- El espacio. Investigación del espacio próximo, lejano, personal...
- Conocimiento de las estructuras del movimiento y el ritmo.
- Descubrir el lenguaje corporal y la vivencia simbólica del cuerpo.
- La relación con los objetos.
- Valores y carencias.
- La relación con el otro. la integración y participación social. El trabajo en grupo.

291

En la exposición se visiona ejemplo práctico de práctica con docentes.

Bibliografía

- Birdwhistell, R. L. (1979): *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona. Gustavo Gili.
- Bollnow, O.F. (1979): Sobre las virtudes del educador. *Educación*, 20, 48-58.
- Damasio, A. (2010): *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona. Ed. Destino.
- Davis, F. (1976): *La comunicación no verbal*. Madrid. Alianza.
- Edelman, G. M.; Tononi, G. (2005): *El universo de la conciencia*. Barcelona. Crítica.
- Ekman, P. (2004): *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona. RBA. Libros.
- Habermas, J. (2003): *Teoría de la acción comunicativa*. (2 vol.) Madrid. Taurus.
- Gazzaniga, M. S. (2010): *¿Qué nos hace humanos?* Barcelona. Paidós.
- Goddard, S. (2005): *Reflejos, aprendizaje y comportamiento*. Barcelona. Vida Kinesiología.
- Knapp, M. L. (1992): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona. Paidós.
- Laín Entralgo, P. (1989): *El cuerpo humano* (2 vol.). Madrid. Espasa Calpe.
- Le Breton, D. (2002): *La sociología del cuerpo*. B. Aires. Nueva Visión Argentina.
- Lowen, A. (1988): *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona. Herder.
- Marina, J. A. (1998): *La selva del Lenguaje*. Barcelona. Anagrama.
- Martín Vicente, G. (2002): Aprender a pensar desde el cuerpo. *Ciclo de conferencias "la Escuela ante el nuevo milenio"*. E.U. Magisterio. Ciudad Real.

- Mora, F. (2005): *Como funciona el cerebro*. Madrid. Alianza Ed.
- Muñoz Gutiérrez, C.: *La disolución del problema mente - cuerpo*. A Parte Rey, 31. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/carlos31.pdf>
- Ortiz, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Madrid. Alianza.
- Santiago, P. (1985): *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid. Narcea Ediciones.
- Senger, P. M. (2002): *La quinta disciplina*. Barcelona. Granica
- Van Manen, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona. Paidós.
- Varela, J.V.; Thompson, E; Rosch, E. (2005): *De cuerpo presente*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Velasco Maillo; Honorio M. (2010): *Cuerpo y Espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Madrid. Fundación Ramón Areces.
- Vilarroya, O. (2002): *La disolución de la mente*. Barcelona. Tusquets.
- Watzlawick, P. y col. (2002): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Ed. Herder.
- Zubiri, X. (2004): *Inteligencia sentiente*. Madrid. Tecnos.

Leer para aprender ciencias

La lectura de textos científicos en las clases de ciencias en la formación docente: un intento de desmitificación

Alexandra Alves Montesano¹

295

Resumen

Leer artículos científicos de revistas arbitradas es una destreza específica de comunicación, requiere apropiarse de las formas lingüísticas de sistematizar la cultura científica, atendiendo que poseen un vocabulario y un uso de léxico específico propio de la comunidad a la que van dirigidos.

En la Formación Docente, la lectura y la comprensión de estos textos, promueven un contacto más directo con el “hacer científico”, y amplían el abanico cognitivo del futuro profesor, lo que genera un gran desafío al momento de realizar la transposición didáctica teniendo en cuenta que la ciencia de la comunidad académica y la ciencia enseñada en el aula no son idénticas.

El problema se plantea cuando muchos estudiantes, aún en niveles terciarios, no saben cómo leer ni cómo estudiar con efectividad en textos expositivos por no haber sido enseñados en el desarrollo de esos procedimientos.

Este trabajo pretende reflexionar -desde nuestro rol de formadora de formadores de Química- sobre la relación existente entre las dificultades que presentan los textos científicos y las condiciones didácticas que favorecen su comprensión, y destacar lo esencial de la lectura en el aprendizaje tanto de los conceptos como de los procesos de la ciencia, para propiciar instancias de transposición didáctica en los futuros docentes y concientizarles del carácter imprevisible y constructivista de toda investigación científica

¹ Centro Regional de Profesores del Centro -Uruguay alexaal@adinet.com.uy. cerpcentro@gmail.com.

Introducción

La enseñanza de las ciencias no puede concebirse en el vacío. Su objetivo fundamental es la construcción de ciudadanías críticas y responsables en la toma de decisiones en lo que hace a aspectos científicos y su relación con la sociedad. Según Klimosky² (1997): *“La tarea de comprender qué es la ciencia importa porque a la vez es comprender nuestra época, nuestro destino y en cierto modo, comprendernos a nosotros mismos.”*

Los fenómenos propios del mundo contemporáneo, es decir, la revolución científica y técnica, el desarrollo de las tecnologías informáticas, el vertiginoso incremento de la información, el proceso de globalización y el acercamiento de las ciencias naturales, técnicas y sociales, con la consecuente reconstrucción de la estructura misma del conocimiento, propician la aparición del paradigma de «enseñar a pensar», paradigma en el que se entiende la educación como un proceso en el cual los estudiantes se hacen autónomos para interpretar, procesar, utilizar y crear la información.

El papel de la lectura en la enseñanza de las ciencias

La enseñanza de las ciencias nos plantea diversas interrogantes en relación a los procesos de comunicación y de acercamiento al conocimiento científico. La pregunta fundamental en relación al tema que nos convoca es: ¿Cuál es el papel de la lectura en la enseñanza de las ciencias?

Cuando por primera vez pensamos en incorporar la lectura en nuestras clases de ciencias de la Formación Docente en la especialidad Química, nos preguntamos si esta tarea no iba en desmedro de otras actividades “más científicas” como por ejemplo realización de experiencias, resolución de problemas y explicación de conceptos y teorías que hacen a la disciplina. Por otro lado, nos decíamos: ¿Cómo puede un profesor o una profesora de ciencias enseñar a leer? ¿Esa tarea no es responsabilidad de los docentes de Lengua?

Para contestar estas interrogantes recurrimos al marco teórico y a nuestra propia experiencia docente. Así fue que encontramos las palabras de Pozo³ (1999): *“Se enseñan a los alumnos los procedimientos ligados a hacer ciencia (utilizar modelos y lenguajes científicos para interpretar la realidad, hacer experimentación, etc.), algo sin duda imprescindible, pero no se incluyen los procedimientos para aprender ciencia (buscar y seleccionar información, comprender textos, organizar conocimientos, saber expresarlos, etc.), que son igualmente necesarios”*

La lectura como proceso considera la interacción del pensamiento y el lenguaje. El sentido está en la mente del lector y del autor al reconstruir el texto en forma significativa.

Desde el constructivismo, la interacción se da entre la información dada por el texto y los esquemas del lector. La comprensión del texto se da cuando el lector es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permitan explicarlo mediante dos procedimientos de activación: abajo-arriba (bottom-up) relacionados con los esquemas dominantes y arriba-abajo (top-down) impulsados por los conceptos. La habilidad de la lectura se logra cuando la decodificación se realiza en forma automática. La disponibilidad de esquemas no alcanza, es preciso el uso adecuado y eficiente de los mismos.

La lectura como proceso transaccional sostiene que el lector y el texto son mutuamente dependientes y de su vinculación recíproca surge su sentido. Lector y texto se dan en un tiempo único que los encuentra luego transformados, el significado potencial del texto y el construido en el proceso de lectura no son idénticos sino aproximados ya que el texto construido presenta inferencias que están basadas en los esquemas propios del lector.

La interpretación de un texto, entonces, está íntimamente ligada a los conocimientos previos del alumno. Si desconoce el significado de un término, un símbolo o un concepto no podrá construir una adecuada comprensión aun cuando pueda decodificar las palabras, su interpretación será

² Klimosky, G. 1997. Las desventajas del conocimiento científico. 3ra. ed Buenos Aires: AZ.

³ Pozo, J.; Gómez, M. 1999. El asesoramiento curricular en ciencias de la naturaleza. En: El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva p y constructivista. MONEREO, C.; SOLÉ, I. Madrid: Alianza.

parcial basada en las palabras y conceptos que conoce. Si su conocimiento previo es erróneo, en su interpretación el alumno tenderá a mantener las creencias incorrectas a menos que reconozca que la información contenida en el texto no coincida con ellas. Investigaciones didácticas ponen en evidencia que en estos casos los alumnos sólo incorporan del texto aquella información que puede ser interpretada como coherente con sus ideas.

Frente a esta situación que se nos plantea, consideramos fundamental desarrollar estrategias de lectura en nuestros alumnos para que se conviertan en lectores autónomos. Entre ellas consideramos fundamentales:

- La anticipación (identificar el tipo de texto antes de leerlo a través de las siluetas),
- La predicción (anticipar el contenido del texto),
- La inferencia (elaborar significado a secciones del texto que no se comprende)
- La verificación (controlar las predicciones y las inferencias realizadas). Los estudiantes necesitan saber cómo usarlas, su utilidad y su momento de aplicación.

La dismitificación del texto científico

La lectura de textos científicos llamados comúnmente “textos difíciles”, es un aspecto prioritario en la formación del futuro docente de Química, cuyo objetivo es formar profesores/as que puedan posteriormente continuar profundizando ciertos temas específicos de Química que les resulten más interesantes.

La lectura y la comprensión de textos difíciles se favorecen cuando en clase se promueven este tipo de actividades. Lerner (1996) plantea que los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos de iguales características. Por eso, en nuestras clases de ciencias se torna una estrategia de enseñanza fundamental. Es imprescindible, entonces, incorporar en nuestras clases la cultura de la lectura de este tipo de textos, definiendo cuáles son las condiciones didácticas que hacen posible este tipo de actividades. Estas condiciones tienen que ver con los conocimientos previos necesarios para comprender ese contenido, con la construcción de nuevos conocimientos y con la explicación docente de algunos términos y/o conceptos que faciliten la interpretación del texto.

297

Un aspecto relevante y para reflexionar lo constituye el resultado de investigaciones que evidencian que la causa del bajo rendimiento de muchos estudiantes en ciencias puede atribuirse a que sus profesores durante mucho tiempo no les han enseñado a leer materiales científicos. Los docentes suelen actuar sobre el supuesto erróneo de que sus estudiantes poseen las estrategias y las competencias de lectura así como los conocimientos previos necesarios para aprender por sí mismos el material.

Ahora bien, la lectura de este tipo de textos se vuelve, aún en niveles terciarios, una tarea difícil para los alumnos. Esta dificultad podría responder a diversas causas:

1. la especificidad del vocabulario,
2. la estructura compleja
3. el gran cúmulo de información presentada.

1. Especificidad del vocabulario

Llegados a este punto del análisis, es necesario realizar algunas puntualizaciones respecto al vocabulario científico y las dificultades que puede producir en la enseñanza de las ciencias. En el ámbito científico, cada disciplina presenta un vocabulario constituido por términos generales y términos técnicos. Las palabras generales tienen significados comunes y no están ligadas específicamente a ninguna disciplina, como por ejemplo, forma y cambio. Las palabras técnicas son aquellas que se aplican a determinado tema. Puede tratarse de términos generales empleados de un modo especial, como materia y masa o de términos que sólo tienen un significado y un empleo específicos, como orbital.

Los estudiantes tal vez conozcan o puedan emplear el léxico general, y lo hayan manejado

con anterioridad seguramente, pero es posible que tengan problemas para aprender las palabras técnicas si no poseen las experiencias o las nociones con las cuales esas palabras se conectan. Por ejemplo, para comprender los conceptos de la teoría cuántica, hace falta que conceptos tales como energía, electrón, partícula, y orbital sean entendidos individualmente, luego interrelacionados y formando parte de un todo. Sin duda, una tarea difícil si no se enseña cómo hacerlo.

Es sabido la diferencia existente entre poseer la definición de una palabra y poseer su significado. Si bien la definición es un punto de partida, el significado se forma cuando la palabra se conecta con otras dentro de una unidad de estudio concreta, allí adquiere su total desarrollo. Cuando hablamos de desarrollo hacemos referencia a ese proceso de aprendizaje que conduce gradualmente a la comprensión de una palabra, y eso supone vincularse con ella en varios contextos y muchas veces.

En nuestros alumnos se observan un significado poco ampliado, resultado de pocos encuentros con los nuevos términos. Es necesario fomentar esas vinculaciones para que ese nuevo conocimiento transite desde la definición hasta el significado.

2. Estructura compleja

Tanto revistas arbitradas como textos científicos de estudios terciarios presentan una gran complejidad en su estructura al presentar un conjunto de ideas fundamentales, expresiones y/o términos sumamente específicos que no responden a un proceso que se va complejizando con el andar de la lectura sino que plantea desde el inicio una estructura “dura” que supone un adiestramiento en el manejo de redes conceptuales que muchas veces los estudiantes carecen.

3. Cúmulo de información presentada

298

Si contemplamos las situaciones de aprendizaje como procesos comunicativos, se entiende que para que el aprendizaje se produzca tiene que haber comunicación, pues si la comunicación se rompe, el aprendizaje se dificulta o no se produce.

Los textos científicos constituyen un medio de comunicación de la comunidad científica entre sí y con la sociedad toda; y un medio también en la continuidad del conocimiento científico. Representan un anclaje en la sistematización de los saberes acumulados en un lapso determinado de tiempo. Ahora, la gran masa de información presentada se manifiesta como un bloque de cemento, difícil de comprender. Ese saber sabio (Chevallard, 1991) muchas veces se presenta como un gran cúmulo de información con escasas modificaciones didácticas que supera ampliamente a la estructura cognitiva de nuestros estudiantes de profesorado. Se visualiza como una masa de información excesiva con escasa presencia de conceptos conectores que lo estructuren y lo conviertan en un saber a enseñar comprensible para el estudiante.

Una propuesta didáctica...

La idea es promover estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la lectura y la escritura a través de actividades de carácter científico para propiciar instancias de transposición didáctica en los futuros docentes y concienciar a estos alumnos del carácter imprevisible y constructivista de toda investigación científica.

Enseñar no es una tarea tan fácil si queremos que la ciencia sea asequible, atractiva y comprensible para nuestros alumnos. Es necesario para lograr los objetivos propuestos considerar dos elementos: las reglas de las ciencias y las reglas del aprendizaje, y en nuestro rol de educadores estar convencidos que con esta actividad contribuimos al desarrollo de las ciencias.

Se trata de acercar el trabajo científico al aula, intentando que nuestros alumnos, futuros docentes de mañana, piensen como hombres y mujeres de ciencia.

La investigación científica tiene que ver con una manera especial de pensar y de experimentar, lo que nos acerca al método científico, pero saliendo de posturas empiristas y/o positivistas en donde el conocimiento científico se desprende irrefutablemente del hecho a partir de la observación y la aplicación rigurosa del método científico, ya que como plantea Chalmers, A. (2002): "...no existe una descripción general de la ciencia y del método científico que se aplique a todas las ciencias en todas las etapas históricas de su desarrollo".

Es importante concebir la familiarización con la metodología científica como un objetivo explícito pero no autónomo, sino íntimamente ligado a la construcción de conocimientos. En efecto, los procesos científicos que sólo tienen sentido en el marco de cuerpos de conocimientos como punto de partida y término, sin atención a los contenidos, o con tratamientos puntuales, desligados de los mismos, la metodología queda desvirtuada. Paralelamente se puede caer en un reduccionismo entre el trabajo científico y la experiencia en el laboratorio que llevaría a una posición inductivista ingenua.

Explicación de fenómenos científicos

Se propone a los estudiantes y futuros docentes que asuman el rol de profesores e intenten dar sus explicaciones orales y escritas de fenómenos científicos a partir de la lectura de un texto científico. Con esta tarea se promueve un aprendizaje y un pensamiento activos. Saber que el texto va a ser leído por los compañeros promueve el orden y la claridad. Además, cuando los estudiantes leen el trabajo de otros, aprenden tanto el contenido como el proceso de la ciencia. Los alumnos trabajan en pares para explicarse mutuamente conceptos y luego ponen sus explicaciones sobre el papel.

Cuando un lector escribe acerca de un texto, es decir, cuando escribe sobre la transacción realizada con él, se está gestando un nuevo texto ya que en ese momento el lector pasa a ser escritor y el punto de partida es el significado que se le atribuye.

Secuencia didáctica seguida:

- 1) En grupos de a pares, se les entrega un texto científico sobre una determinada temática y ambos integrantes leen en silencio los primeros párrafos de la lectura.
- 2) Quien desempeña el rol de profesor retira de la vista el material y explica el contenido a su compañero y éste realiza preguntas.
- 3) Ambos vuelven al texto para aclarar las respuestas a las preguntas realizadas.
- 4) Se prosigue con la lectura, pero esta vez con los papeles invertidos.
- 5) Se continúa con el ciclo enseñanza-interrogación hasta que los estudiantes terminan de leer todo el texto.
- 6) Cada equipo redacta una explicación escrita del texto a libro cerrado. En esta instancia se les pide a los alumnos que escriban para un público que no sabe nada del contenido estudiado.
- 7) Una vez redactado el informe del fenómeno científico estudiado y luego de realizada la lectura al compañero a partir de las consideraciones e indicaciones aportadas y discutidas en el grupo, cada alumno revisa su texto escrito y lo reelabora. Nuevamente los criterios de corrección que emplea el compañero son la adecuación y la coherencia del texto escrito.

299

Dentro de estas pautas se permite que elijan su propio público. También se propicia la alternancia de roles y formatos. Los estudiantes pueden elegir quiénes son como escritores, por ejemplo, un ser inanimado o ser humano (un átomo o un científico). También pueden seguir diferentes formatos: artículos, diarios, cartas, entre otros.

La idea de proponer a los estudiantes que elijan sus roles, formatos y posible público está relacionado con la libertad de elección y con la participación real en su propio proceso de aprendizaje. Así la lectura del informe realizado se vuelve mucha más atractiva para el público.

Revisar como última etapa del proceso de composición, supone examinar lo que se ha escrito, o incluso aquello que aun no se ha escrito, llamado por Camps (1999) "el texto intentado".

En la revisión se comprueba si lo escrito responde al objetivo buscado y, en segundo lugar, se analiza si la finalidad del texto se hace evidente desde la perspectiva del lector.

Como ya indicamos, uno de los objetivos es promover la transposición didáctica de los contenidos del texto trabajado. Es importante tener en cuenta que, aunque el objetivo de la enseñanza consiste en que el alumnado utilice los conceptos y modelos científicos, la ciencia de la comunidad científica y la ciencia enseñada en el aula no son idénticas. La ciencia enseñada es producto de una reelaboración del conocimiento de los expertos que, no debe confundirse con una simplificación, sino que es la construcción de un nuevo modelo que incluye distintos conceptos y lenguajes. Este proceso, entonces, se puede entender como la reformulación del conocimiento científico en el contexto escolar.

Se procura promover a partir de una estrategia didáctica basada en la lectura y la escritura -como es la elaboración de un texto escrito- la reformulación del saber científico en un saber a enseñar.

Esta transformación puede adoptar muchas variantes y, aun cuando nadie conciba enseñar ciencias como presentar los conocimientos en la misma forma en que circulan en la comunidad científica, con frecuencia se considera que consiste en suprimir lo más complejo y abstracto. En clase, se promueven instancias de reflexión con los alumnos y futuros docentes sobre las consecuencias nefastas que puede ocasionar una reformulación inadecuada al enseñar en forma simplificada algo tan complejo como es la ciencia y al enseñar su desarrollo en forma acumulativa sin tener en cuenta que es una construcción humana sujeta a cambios, a veces radicales.

Al escribir sobre los resultados de la comprensión de un texto, necesariamente se participa en el proceso de aprendizaje. La escritura permite mostrar no solamente lo que se sabe sino lo que se entiende; da sentido a lo enseñado al permitir visualizar lo aprendido y obliga a la jerarquización. Ayuda a ver las relaciones entre los datos y la jerarquía de las ideas. Al construir sistemas organizativos, la información nueva se incorpora a los conocimientos previos.

Esto lleva a la relación entre la lectura, la escritura y la metacognición. Ambas ayudan a los estudiantes a ser metacognitivos lo que contribuye a que se conviertan en aprendientes autónomos y que asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y de comprensión. En la enseñanza de las ciencias posibilitan a los alumnos captar las complejidades de la ciencia e internalizar patrones de pensamiento científico a medida que van leyendo y elaborando un texto.

Coincidimos con Cassany, D. (1999) que: “componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral”. De hecho, justamente porque supone emplear otras destrezas instrumentales como lectura de borradores, intercambio constante entre emisor y receptor y autocorrección, este autor entiende “la expresión escrita como una destreza compuesta” Tenemos que tener en cuenta a la luz de la teoría transaccional (Rosenblat, L., 1996) que en todo proceso de escritura, el escritor se encuentra siempre en un continuo de ida y vuelta con el ambiente personal, social y cultural. Al respecto considera que “cuanto más cercanas sus experiencias lingüísticas, más probable será que la interpretación del lector realice la intención del escritor”. Esto es muy válido en la enseñanza de las ciencias ya que la elaboración de un texto por parte de un alumno y su posterior interpretación por parte de los compañeros pasarán por el manejo de un vocabulario específico y compartido por todos, de lo contrario el texto no cumplirá su función ya sea para comunicar o para organizar ideas o procedimientos realizados.

Reflexiones finales

La comunicación en el aula debería permitir a los participantes construir significados compartidos (tanto en la dimensión cognitiva como en la social), pero esto no siempre ocurre, ya que los estudiantes pueden compartir tareas o actividades sin compartir conocimiento, y ésta es una de las razones por las que, en la práctica distintos estudiantes de un mismo grupo tiene diferente acceso al conocimiento.

No hay duda de que en el aprendizaje científico la comunicación desempeña un papel muy importante. Por ello, el lenguaje se considera el instrumento mediador del aprendizaje más decisivo, tanto por lo que se refiere a la construcción de las concepciones alternativas como a su revisión y reconstrucción.

A través de las palabras se expresan las ideas, los argumentos y se conocen los de los demás. Los textos escritos nos permiten visualizar relaciones alternativas entre conceptos cuya identificación puede ser útil al docente en las decisiones sobre cómo enseñar, pero no acceder a los modelos mentales de nuestros alumnos ya que su pensamiento se va estructurando al elaborarlos. Por lo tanto, no se puede considerar que el lenguaje y el pensamiento se correspondan unívocamente.

El significado con que los estudiantes utilizan las palabras evoluciona gradualmente, a través de todo tipo de interacciones sociales hacia significados más compartidos por la comunidad científica. Esta evolución es un cambio no solamente en los contenidos de las palabras, sino también en el conjunto de relaciones establecidas entre ellas.

Leer textos científicos en ciencias es una destreza específica de comunicación y requiere apropiarse de las formas lingüísticas de formalizar la cultura científica con el cuidado especial de que este escrito posee unos rasgos, como precisión o uso de léxico que no tienen por qué poseer otros textos.

En nuestra opinión, lograr que los alumnos hablen y escriban ciencias tiene que ver con varias dimensiones, entre las cuales se encuentran: el clima del aula, de diálogo y respeto mutuo, la metodología del profesorado y el diseño de actividades de instrucción, que constituyan problemas auténticos, es decir, relevantes para la vida del alumnado y que al ser resueltos ponen en juego formas de trabajo propias de la comunidad científica. De esta forma puede llegar a constituirse una verdadera comunidad de pensamiento y de aprendizaje en clase.

A modo de conclusión de las ideas planteadas en este trabajo citamos a Toulmin (1977), filósofo de la ciencia, para quien cada uno de nosotros piensa sus propios pensamientos, pero los conceptos los compartimos con nuestros semejantes. En otras palabras, pensamos con conceptos colectivos, y, aunque es innegable que muchas grandes ideas han nacido en la mente de una persona, también es cierto que su desarrollo se produce en la interacción entre varias personas, en un grupo, por medio de la comunicación. Es importante, devolver a la comunicación, a las palabras y al lenguaje oral y escrito, un papel central en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias.

Bibliografía

- Bachelard, G. 1948. *La formación del espíritu científico*. México: SigloXXI.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chalmers, A. 2002. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI
- Chevallard, I. 1991. *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Flowers, L.; HayeS, J. 1996. La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Jiménez, A. (Coord.) 2003. *Enseñar ciencias*. Barcelona: Graó
- Klimosky,G. 1997. *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: AZ.
- Lemke, J. 1997. *Aprender a hablar Ciencia. Lenguaje, aprendizaje, valores*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. 1996. La escuela y la formación de lectores y escritores. *Textos en contexto 4*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Monereo, C.; Solé, I. 1999. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Rosenblatt, L. 1996. La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Toulmin, S. 1977. *La comprensión humana. 1 El colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza Universidad.
- San Martí, N. 2002. *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Vigotski, L. S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. 2000. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Construcción e intercambio en situaciones de lectura y escritura en aulas multigrado rural

Mirta Castedo¹
Agustina Peláez²
María Dapino³
Gabriela Hoz⁴

303

Palabras clave: Aula multigrado. Interacción entre pares. Lengua escrita. Primaria.

El trabajo docente en las condiciones del aula multigrado rural supone atender simultáneamente a niños y niñas de diferentes años e, inevitablemente, con diversos recorridos escolares. En este estudio nos ocupamos de dos aulas que reúnen a alumnos de todos los años (primero a sexto de primaria de escuelas unitarias) para documentar la práctica de dos docentes únicos para todas las áreas, incluida la que es objeto de análisis en este trabajo, la lectura y la escritura.

En la actualidad existe cierto consenso acerca de los beneficios de una adecuada interacción entre pares, tanto de la misma edad como de edades diferentes⁵, especialmente cuando se cuenta

¹ mirtaunlp@gmail.com.

² agustina_pelaez@hotmail.com.

³ mdapino@gmail.com.

⁴ gabrielahoz@gmail.com.

⁵ Así, hallamos estudios sobre aprendizaje cooperativo, la línea de tutoría entre iguales (Melero Zabal y Fernández Berracal, 1995) y otros que tienen su origen en la Sociolingüística, que atribuyen al discurso varias funciones en relación con el aprendizaje en general y con el rendimiento académico en particular (Cazden, 1991) -catalizador de conflictos capaces de promover avances conceptuales (Perret Clermont, 1984; Forman, 1984; Forman y Cazden, 1985), activación de roles complementarios (Forman y Cazden, 1985), ayuda a la coordinación de roles entre autores y lectores (Heap, 1986; Graves, 1991; Kamler, 1980), preparación para la tarea formal a través de la "conversación exploratoria" (Duckworth, 1981; Barnes, Britton y Torbe, 1986)-.

En la perspectiva vigotskyana, los estudios de interacción entre iguales denominados de enseñanza recíproca y, con mayor énfasis, de interacción adulto-niño, aportan las ideas básicas son las de negociación de significado y conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988).

En la línea de la Psicología Social Genética (Perret Clermont, 1984, 1992; Doise y Mugny, 1985) se puso "en evidencia, empíricamente, a través de qué procesos mediadores los factores sociales involucrados por las concepciones teóricas, afectaban e incluso suscitaban o construían los procesos cognitivos cuya estructuración intrapsíquica había sido descrita hasta el momento por los investigadores." (Perret Clermont-Nicolet, 1992, p. 15). Es decir, se considera que la interacción es un factor que no sólo favorece el aprendizaje sino que también,

con un docente que resguarda ciertas condiciones didácticas. Sin embargo, en este trabajo nos detendremos en mostrar que esta posición productiva hacia el aprendizaje **no es sencilla ni evidente a priori** del análisis de las prácticas de enseñanza. Por ello, intentaremos documentar y reflexionar acerca de cómo se atiende a la diversidad de contenidos propios de años diferentes de escolaridad y se posibilita la interacción entre adulto y pares –de edades próximas o distantes–, a la vez que se accede a conocimientos propios del ciclo y nivel. Si bien, como observadores, tenemos nuestras propias ideas acerca de cómo **debería ser** la clase, fundamentadas en las teorías antes citadas, nuestra intención es analizar **cómo efectivamente fue** y distinguir, dentro de estas realizaciones efectivas, el efecto que cada una de ellas parece haber producido.

El material analizado es el resultado del video registro de cuatro jornadas de trabajo completas (aproximadamente, 3 horas reloj netas cada una) en dos escuelas (dos jornadas en cada escuela) sobre clases donde se lee y se escribe en el área de Ciencias Naturales. Las clases son desarrolladas por dos maestros diferentes (A- B) que han consultado previamente un mismo material: una secuencia didáctica sobre diversidad de animales⁶ para primer y segundo año de primaria y una adaptación de la misma secuencia para escuelas rurales unitarias⁷ que, además del contenido enunciado, aborda el tema de alimentación para tercero y cuarto año y de adaptaciones para quinto y sexto. Esta secuencia de referencia es la misma para ambos maestros, no obstante cada uno la interpreta y adapta de maneras diferentes⁸.

En el caso A, los alumnos salen a recoger invertebrados en los alrededores de la escuela, los capturan, los llevan al aula, los observan con lupa, los dibujan y rotulan las partes del cuerpo (cabeza, tronco, abdomen, extremidades, antenas, tentáculos, etc.). Luego leen diversos materiales sobre los especímenes recolectados y completan esa información, a la vez que agregan epígrafes sobre su alimentación y sobre el ambiente donde viven.

En el caso B, la docente entrega materiales prediseñados, donde en algunos se señalan partes del cuerpo, en otros se arman cuadros sobre picos y mandíbulas para señalar sus características y la relación con los alimentos que permiten obtener y procesar y en otros se completan notas sobre extinción de especies.

Nuestro análisis de las interacciones en la clase tiene un interés didáctico: averiguar **cómo se vinculan las condiciones didácticas y las intervenciones del docente** con los **aprendizajes “potenciales” de los alumnos**, a través de recuperar sus **rastros en preguntas y afirmaciones de los niños** durante su desarrollo y de ponerlos en el contexto de esa clase y de la secuencia didáctica. En varias oportunidades podemos completar la interpretación con intercambios que el docente tiene con los observadores, antes, durante o después del desarrollo de las sesiones observadas.

Luego de varias lecturas del material hemos categorizado los rastros de actividad del alumno en cuatro tipos:

en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales. Son conceptos fundamentales en esta teoría la oposición al llamado “efecto modelo”, según el cual todo aprendizaje que aparece en un sujeto después de la interacción con un partenaire, será debido a la imitación de aquellas conductas y no podrá nacer más que de la imitación de un modelo superior, el concepto de conflicto cognitivo, entendido como la forma de confrontación que lleva a reestructuraciones mentales, el de marcaje social, el efecto de las normas que hacen que el sujeto se apoye sobre ciertos patrones reconstruidos de respuesta, y de validación social, la importancia del consentimiento de los demás para discernir ante un juicio o formulación. Es decir, la idea básica de conflicto se complejiza en el sentido de que en las situaciones analizadas, a través de la interacción el conocimiento se formula, se pone en común y se valida y esto forma parte del análisis de la dinámica interactiva.

Es decir, desde diversas perspectivas se afirma que la interacción social de niños con distintos saberes genera que cada uno tome conciencia del punto de vista de los demás, que aprendan a negociar posturas, que compartan conocimientos, opiniones, sensaciones o pensamientos con otros. Para que ello ocurra, en el contexto del aula, se cuenta con que el adulto-maestro desempeñe un papel fundamental: no solo promueva y coordine las interacciones entre pares y con el contenido sino que también reconozca las interacciones que favorecen la colaboración intelectual y que permiten aproximarse al saber lingüístico o discursivo en juego.

⁶ Lacreu, L. y Serafini, C. (2008) *Secuencia Diversidad de animales*. Dirección Provincial de Educación Primaria. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

⁷ Castedo, M.; Paione, A.; Hoz, G. y otros (2010). *Secuencia de estudio La diversidad de los animales. Propuesta de situaciones de lectura y escritura en el contexto de las aulas multigrados de las escuelas rurales*. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL E ISLAS. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

⁸ Tales modificaciones no serán objeto de análisis en el presente trabajo.

- *Organización*. Cómo se distribuyen los materiales y roles de lectores y de escritores entre los alumnos para resolver la tarea.
- *Preguntas*. Cómo se resuelven –o no– las preguntas de los alumnos en relación con el contenido referencial a través de apelar –o no– a leer y a escribir.
- *Aproximaciones*. Cómo se modifican las afirmaciones aproximadas al contenido que aportan los alumnos.
- *Aportes*. Cómo se integran al conocimiento colectivo de la clase los aportes al contenido que provienen de alumnos diferentes, ya sea como respuesta a una intervención del docente como por propia iniciativa del alumno.

1. Para poder aprender en el contexto del aula es necesario aprender a organizarse para poder trabajar solo o en colaboración con otros compartiendo un mismo tiempo y espacio y muchas veces, materiales. Por ello incluimos el “aprender a organizarse” como parte de los aprendizajes.

En la **organización** de la clase, ya sea en equipos o de manera colectiva, intervienen diversas variables: la forma en que el maestro decide organizar a los alumnos (de manera colectiva o clase “frontal”, por equipos de niveles más o menos próximos, en tareas individuales), la consigna que les propone para iniciar la tarea y sus sucesivas reformulaciones, la distribución de roles de lector, escritor, hablante, revisor, etc. que se asigna o asume cada alumno, los materiales a leer y/o a escribir, etc. La combinación de estas variables da como resultado posibilidades de trabajo más o menos productivas entendiendo las segundas como aquellas que más rápidamente permiten problematizarse sobre el contenido que es objeto de enseñanza y transformarlo de manera cada vez más próxima a la socialmente consensuada.

En los dos casos observados los docentes presentan la consigna inicial colectivamente para luego dar lugar al trabajo en equipos y, a continuación, reformulan una y otra vez la consigna para asegurarse que la comprendan mejor. Pero, mientras en el caso A la misma es reformulada en dos o tres oportunidades para cada equipo y aún así las producciones escritas finales no dan cuenta de una respuesta adecuada a los requerimientos (mencionan las partes del cuerpo de los animales pero no así la alimentación y las adaptaciones, de manera que el eje de contenido de los más pequeños hace desaparecer a los otros), en el caso B, solo se reformula una vez en cada equipo y en todas las producciones escritas finales se da cuenta de lo inicialmente solicitado.

305

La diferencia en los productos escritos no se debe a ninguna intervención sobre la distribución de roles: en ninguno de los dos casos el docente dice cuál de los alumnos se hará cargo de la lectura, la textualización, la revisión, etc. sino que los mismos niños hacen funcionar los roles de maneras espontáneas y, muchas veces, conflictivas. Tampoco hay diferencias en la cantidad y calidad del material a leer ya que ambos docentes sostienen que es beneficioso para los alumnos contar con la mayor amplitud posible de materiales para resolver los problemas planteados⁹.

En ambos casos la tarea de escritura es una toma de notas o escritura intermedia sobre el tema tratado. La única diferencia que parece explicar la mayor productividad en el caso B parece ser el soporte sobre el que se escribe. En el primer caso, los niños cuentan con una hoja en blanco donde el docente no ha realizado ningún señalamiento sobre que se requiere que allí aparezca escrito. En el segundo, caso B, hay tanto ilustraciones como escrituras del docente que restringen las posibilidades de producción¹⁰, operando ello, al menos en esta oportunidad, como una restricción productiva para el trabajo: escriben más y de manera más acorde a la consigna y al contenido. Sin llegar a afirmar que comprenden más sobre el tema, sin duda, está circulando mayor información sobre el mismo.

2. Con respecto a las preguntas de los alumnos, hemos podido advertir tres maneras diferentes de hacerlas jugar en las interacciones de la clase. Nos referimos a las preguntas pertinentes al contenido que se está desarrollando.

⁹ A juicio de los observadores, la cantidad y complejidad de los materiales a consultar es excesiva.

¹⁰ Aunque a juicio de los observadores, la cantidad de material a producir es excesiva y no siempre clara.

- a. Un primer tipo es la pregunta que se pierde en el devenir de la clase, en parte, por las demandas constantes de los pequeños y, en parte, por ausencia de una intervención que atienda más directamente a la solicitud expresada en el momento en que esta sucede:

Andrea: Profe, ¿el conejo sería mamífero?

DOCENTE: ¿Buscaste información? ¿Qué pensás? ¿Vos no tenías conejos?

Andrea: Sí, tengo conejos.

DOCENTE: ¿Qué les dabas de comer cuando eran bebé?

Andrea: Frutas, alimento, pasto y leche... ¡leche! Es mamífero.

DOCENTE: Es mamífero por la forma en la que nacen, pero no por lo que comen, entonces es mamífero y además...

(Silencio)

DOCENTE: Herbívoro, pero además... ¿ustedes saben que hay mamíferos que nacen por huevo? Como el ornitorrinco.

Micaela: La lagartija nace por huevo y no es un ave.

DOCENTE: ¡Claro!... ¿Entendés lo que estamos haciendo? ¿Todos entienden lo que están haciendo? (Pasa a otro equipo).

- b. Otras preguntas son puestas en suspenso (“¿El bicho bolita vive en la tierra seca?”. “¿Eso es una chinche o un escarabajo?”, “¿De verdad el ciempiés tiene cien pies?”: El docente detiene la clase, lee en voz alta de un texto informativo que anuncia que responde a varios interrogantes, retoma las preguntas a través de una intervención general (“¿Qué se enteraron ahora que no sabían antes de haber escuchado lo que les acabo de leer?”) y releo los fragmentos donde se responde a los interrogantes. En estos casos, las preguntas no se pierden y, aunque no siempre se conservan en la escritura, al menos obtienen una respuesta que les otorga entidad de contenido tratado en el aula.

306

- c. Un tercer grupo de preguntas se resuelve por la lectura, pero de los mismos alumnos.

Tamara: No sé cómo se llama éste. ¿Cómo se llama? Amazonas... (Duda).

DOCENTE: (Se acerca y lee): “Millones de pelícanos...”. (Sigue leyendo pero cuando dice “pelícanos” los tres niños del equipo reaccionan y Fabricio toma el lápiz y comienza a escribir).

Fabricio: El pelícano ¿qué come?

DOCENTE: No dice nada, sólo sabemos que es un pelícano. Puede decir en otra parte de la página. (Se aleja para atender a otro equipo)

Fabricio: (Lee en otro lugar de la página) “El pelícano come peces” (toma la hoja para escribir).

Tamara: Noo.

Fabricio: Sí... ¿No es el que se pone los peces en la boca? (Fabricio escribe y los demás lo observan. Vuelven la página atrás para mirar de nuevo el pico y compararlo con el que tienen que completar).

Gabriel: (Apoyando a Fabricio) Es igualito.

Nótese que la primera lectura está en boca del docente, quien se retira dejando la pregunta sobre la alimentación en suspenso y son los mismos niños quienes se hacen cargo de resolver el problema.

En todos los casos en que hemos registrado preguntas de los alumnos que se resuelven satisfactoriamente, se apela a la lectura y a la relectura. A veces, como en el segundo caso, de manera totalmente mediada por el docente, otras con ayuda del docente para dirigirse a los textos, que luego queda en manos de los alumnos.

3. Un tercer tópico sobre el que hemos registrado varios fragmentos refiere a qué se hace en la clase con las respuestas aproximadas de los alumnos a los contenidos tratados. Uno de estos pasajes se registra al retomar una pregunta a la que se intenta responder después de la lectura colectiva referida en el punto 2.b.

DOCENTE: ¿De qué se enteraron ahora que no se habían dado cuenta?

Alumno: De las patas

DOCENTE: *A ver, ¿qué de las patas?*

Alumno: **Del ciempiés que tiene mil...**

Alumno: *Del bicho bolita que tiene... (No se escucha el audio).*

La duda sobre la cantidad de extremidades de los ciempiés y milpiés ya había sido planteada antes de la lectura.

DOCENTE: *¿Cómo es eso del ciempiés que tiene mil...?*

Alumnos: *Milpiés*

DOCENTE: *¿Podemos releer? (Relee: "Milpiés". Muestra la imagen. "A diferencia de los insectos, su cuerpo no se divide en tres partes sino en muchos segmentos, cada uno con sus dos pares de patas. El milpiés se alimenta de patatas y puede ser una plaga en los jardines. Ciempiés." Muestra la imagen. "A diferencia de los milpiés, con los cuales se los confunde, los ciempiés solo tienen un par de patas en cada segmento. Pasan su vida en la tierra, alimentándose de otros animales pequeños." ¿Entonces?*

Nótese que el fragmento que el docente selecciona para la relectura contiene la respuesta, pero la misma no es localizable directamente; la respuesta debe ser reconstruida a partir de la información que el texto provee, de manera que el docente no la está proporcionando directamente.

Alumna1: *El ciempiés tiene dos, eh... en un segmento tiene dos...*

DOCENTE: *Dos...?*

Alumno2: *Dos pares de patas.*

DOCENTE: *Dos pares por segmento. Estos anillos (muestra la imagen) que van formando el cuerpo, anillos uno al lado del otro, al lado del otro, al lado del otro. En cada anillito, en cada segmento el ciempiés tiene...*

Alumna1: *Un par.*

DOCENTE: *Un par de patas, una para cada lado y ¿el milpiés?*

Alumna1: *Dos.*

DOCENTE: *Dos pares de patas. ¿Es un bicho¹¹ o son dos bichos distintos?*

Alumna3: *Dos bichos.*

DOCENTE: *Dos bichos diferentes, ¿alguien recogió algo que parece un ciempiés o milpiés?*

Alumno4: *Acá.*

DOCENTE: *Abí hay un ciempiés, allá me parece que también había uno... ¿es un milpiés eso o un ciempiés?*

Alumno5: *A ver, hay que mirarlo bien, con lupa.*

DOCENTE: *¿Qué cosa para saber si es un ciempiés o un milpiés? ¿Qué es lo que tienen que mirar?*

Alumno4: *Los segmentos.*

DOCENTE: *Muy bien. ¿Y qué miran en los segmentos?*

Alumno6: *Que tenga un par de patas o dos pares de patas.*

DOCENTE: *Eso hay que fijarse con la lupa, porque no se ve tan fácil.*

307

Este último intercambio muestra una construcción colaborativa entre el docente y varios alumnos que van aproximándose a la respuesta: primero se mantiene la confusión a pesar de la relectura, luego se especifica si se trata de pares de patas o pares de segmentos, más tarde el docente ayuda a identificar qué es un segmento, por último se distingue "un par, una para cada lado" de "dos pares" (expresiones que sin duda dan lugar a confusión). Seguramente esta forma de construcción de la respuesta no hubiese sido posible sin la ayuda del docente, pero al mismo tiempo esa ayuda no es directa, no reemplaza el trabajo cognitivo del alumno. Observamos cómo el adulto se abstiene de explicar directamente y sostiene la incertidumbre a lo largo de varios intercambios que van armando la respuesta colaborativamente.

En todos los casos en que se registra una respuesta aproximada que logra acercarse más a una respuesta socialmente consensuada, se registra este tipo de ayudas del docente. Cuando ello no

¹¹ "Bicho" es una palabra vulgar que los niños utilizan para referirse indistintamente a insectos y otros invertebrados.

sucede, la aproximación se pierde en el devenir de la clase de la misma manera que sucede con las preguntas del tipo 2.a.

4. Por último, nos ocupamos de cómo se integran al conocimiento colectivo de la clase los aportes al contenido que provienen de alumnos diferentes, ya sea como respuesta a una intervención del docente como por propia iniciativa del alumno.

a. Del mismo modo que en los casos anteriores estos aportes pueden perderse en el devenir de la clase y no quedar integrados al conocimiento compartido.

(Tamara señala la imagen del pico de un gorrión en el libro y la misma imagen en la hoja que tienen que completar).

Fabricio: Ése come lombrices (refiriéndose al que señala Tamara). ¡A ver, éste! (señalando otra imagen sobre el libro que está mirando Tamara).

(Se acerca Gabriel. Entre los tres discuten si se trata del mismo, mirando la fotocopia a completar y el libro alternativamente).

Gabriel: Es ése (señala que se trata del mismo).

Fabricio: No, éste es el que tiene pelos.

Gabriel: No, tiene el pico chiquito ese.

Fabricio: Pero parece éste, mirá.

Gabriel: Sí, pero tiene el pico chiquito.

(Tamara mira otro libro, Gabriel mira otro, Fabricio se acerca a Gabriel)

Fabricio: Ése (Señalando uno) A ver, Tamara (pidiéndole la fotocopia).

Tamara: Éste es un pico doblado (está mirando otra imagen)... ¡Ay, pobre! (hace comentarios sola). Dice “pico fuerte”.

La información que aporta Fabricio inicialmente, seguramente no por haber sido leída sino por conocimiento directo del mundo, es correcta. Sin embargo, se pierde en medio de otros intercambios donde los niños están más atraídos por pasar las hojas admirando las hermosas ilustraciones que por detenerse a leer y extraer la información solicitada para completar la tarea.

308

Pero esto no es siempre así. A veces, ese tipo de aportes son conservados en la escritura sin que hayamos podido distinguir alguna regularidad para cuando ello sucede que distinga tal posibilidad de cuando no es así. No obstante, sí hemos identificado un tipo de intervención del docente en la cual esta posibilidad siempre se ha concretado.

Veamos este último ejemplo. Luego de varios minutos de un intercambio errático como el que se describe precedentemente, la docente se acerca con un libro que abre en una página cuyo título es “Los Picos”.

Tamara: Guuuuu...están todos los picos.

DOCENTE: ¿Qué dice acá? (señalando el título)

Tamara: “Los picos”. Bueno, uds. busquen abí (señala otros libros para sus compañeros) que yo busco en éste.

Fabricio: Y busco en ése. (Corre el libro de manera de compartirlo con Tamara. Empieza a pasar las hojas.)

(La docente vuelve a colocarlo en la hoja donde dice “Los picos”)

Estas intervenciones de la docente buscan claramente restringir el sector de los textos donde hallar las respuestas y lo hace tanto al llevar el libro abierto en una página precisa como al volver a esa página cuando intentan seguir mirando sin detenerse.

Gabriel: (Se acerca) ¿Cuál es? ¿Ese no es loro?

Tamara: (También se acerca) Ay, chicos, no se peleen, sí, es...

Gabriel: No, no es, porque mirá, acá tiene redondeado así y acá no tiene tanto (comparando libro y fotocopia).

(Siguen discutiendo).

Tamara: Poné (“poné” es sinónimo de “escribí”) “Loro y pico. Se alimenta de frutas”.

DOCENTE: A ver, acá dice “loro”, y dice...

Fabricio: “Gancho para agarrar fruta”.

DOCENTE: (Haciendo un círculo sobre el sitio donde está la información) Acá lee, acá está la información.

Tamara: Bueno, ustedes lean.

...

Fabricio: (Señala otra imagen que está debajo) Mirá éste.

DOCENTE: No pusieron la información sobre el loro. No leyeron acá (vuelve a señalar).

¿Pueden leer en voz alta? Uno que lea en voz alta y los otros escriben.

Tamara: Yo escucho.

DOCENTE: ¿Quién lee en voz alta?

Gabriel: Yo. "Los loros silvestres viven de frutas y semillas. Con su pico combinado aprovechan al máximo su comida. Con el gancho de la punta del pico sacan la pulpa de la fruta, con la mandíbula seca de la base del pico (se traba) quiebran la semilla y llevan a la (no se entiende). Entre las aves no es común la forma en que el loro usa las patas para sostener (no se escucha)".

(Fabricio, con el lápiz, recorre la lectura de las palabras que salen con flechas desde el gráfico).

DOCENTE: ¿Se entendió? ¿Qué hace con el pico?

Tamara: Agarra la fruta y rompe la semilla.

DOCENTE: Pero tiene una parte así y otra acá. Este es el gancho y esta la mandíbula (lo muestra con sus manos), entonces con el gancho qué hace.

Tamara: Agarra la fruta.

DOCENTE: Saca la pulpa. Y con la mandíbula la quiebra a la semilla.

...

Tamara: ¿Y cómo es el pico? Como un gancho. Poné: "pico como un gancho" (le dicta a Fabricio). Es como un gancho dice. (...) Poné eso, pero chiquito ponelo (porque tienen poco espacio).

(Fabricio va a empezar a escribir y vuelve a leer la información sobre el loro para escribir.

Tamara pregunta por otro).

309

La docente sostiene todo el tiempo la centración en el sector del texto del cual no se deben apartar para poder responder a la vez que, como en pasajes anteriores, ayuda a la interpretación de la explicación que el texto propone. De tal modo, el aporte de Gabriel, formulado como pregunta pero que en realidad afirma que ha encontrado el pico del loro, se verifica y se amplifica al poder describir con precisión su forma y modo de funcionamiento. Ambas informaciones quedan finalmente fijadas en las notas tomadas.

Del análisis de los fragmentos precedentes podemos sostener algunas conclusiones provisionarias.

Ciertas intervenciones de los docentes que tienden a marcar más estrictamente la tarea, como restringir el material de lectura o el sector del material a leer y proporcionar materiales para la toma de notas que enmarcan qué escribir (limitando algunas posibilidades y posibilitando otras) parecen conducir a interacciones más productivas entre los alumnos, con el docente y con el contenido. Esta idea sería equivalente a la que en situaciones experimentales se conoce como "marcaje social" (ver nota al final).

El dato más interesante, desde el punto de vista del análisis de la práctica de enseñanza, es que el reajuste sobre la acotación del texto a leer se realiza sobre la marcha de la acción de enseñanza, no fue previsto (caso A). Y el diseño de los materiales para la toma de notas (caso B), si bien fue planificado por el docente, resultó excesivamente extenso y complejo a juicio de las observadoras y, posteriormente –durante la evaluación conjunta de la clases– también de la docente. Sin embargo, esta marcación "aproximada", "sobre la marcha" o poco precisa operó, de todos modos, productivamente.

La intervención del adulto "mostrando" cómo recurre a la lectura y a la relectura para resolver los problemas ayuda a los niños a tomar el mismo camino para sí y ello no supone, tal como la teoría afirma, que el modelo se copie, pues los niños logran encontrar respuestas diferentes a preguntas diferentes para las cuales la lectura precedente puede servir de referencia pero nunca de modelo a copiar.

Por último, cabe resaltar que una constante en ambos casos fue la intervención del docente que sostiene la incertidumbre permitiendo que se construya una respuesta, mientras, en todo momento, proporciona informaciones y modos de hacer que permiten que los niños avancen en sus conocimientos. Es decir, nos referimos a sostener la incertidumbre activamente, de cara al conocimiento que es preciso construir.

Referencias bibliográficas¹²

- Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994) *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: CINVESTAV-Kellog Foundation.
- Ferreiro, E. y cols. (1996) *Haceres, quehaceres y desbaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Hise, M. C y Záttera, O. (coordinadoras) (2005) *Hacia una mejor calidad de la Educación Rural, Lengua*. La Plata: Dirección de Educación Primaria Básica, DGCyE.
- Nemirovsky, M. (1998) "El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción". En: *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura* N° 17. Barcelona: Graó.
- Perret Clermont, A. & Nicolet, M. (Directores) (1992) *Interactuar y conocer, desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores.
- Terigi, F. Z. (2008) *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

¹² Por razones de extensión, se omite la bibliografía citada en notas al final.

Las ciencias a través de la literatura infantil: propuestas para infantil y primaria

Raquel Fernández César¹
Christine Harris²
Constancio Aguirre Pérez³

311

1. Introducción

En España, el currículo de educación primaria⁴ recoge ocho competencias, a las cuales en Castilla La Mancha se añade una, incluyendo aquí por lo tanto nueve competencias básicas a adquirir mediante las asignaturas que se imparten a lo largo de esta etapa educativa. Entre esas asignaturas el *Conocimiento del Medio* es, junto a las Matemáticas, la única que ofrece al alumno estrategias de razonamiento para que pueda “aprender a pensar” y “aprender a aprender”.

La educación primaria tiene como propósito que los estudiantes alcancen las “competencias básicas” que le permitan ser un ciudadano con recursos intelectuales suficientes para desenvolverse en su vida académica y cotidiana en la edad adulta. La legislación que en Castilla-La Mancha rige la educación primaria, el decreto 68/2007 de 1 de junio, recoge un grupo de competencias básicas entre las que se encuentra la “competencia matemática” y la “competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico”.

La vía para adquirir estas competencias aparece desglosada en objetivos, contenidos, y criterios de evaluación. La adquisición de la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico se traduce, en definitiva, en que el alumno sepa actuar de forma coherente en ámbitos de la salud, actividad productiva, consumo, e interpretar el mundo dedicando sus esfuerzos, dentro de sus posibilidades, a asegurar el uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, el consumo racional y responsable, y la protección de la salud individual y colectiva.

¹ Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, (Cuenca, España) raquel.fcezar@uclm.es.

² Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, (Cuenca, España) christine.harris@uclm.es.

³ Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha, (Cuenca, España) constancio.aguirre@uclm.es.

⁴ DOCM, 68/2007 de 1 de junio, accesible el 14 de mayo de 2012 en <http://docm.jccm.es/portaldocm/>.

Resumiendo, el papel de la etapa de educación primaria en el sistema educativo español consiste en desarrollar en el alumnado la habilidad de desenvolverse en situaciones de su vida cercana en las que tenga que emplear los conocimientos adquiridos en la escuela. Para que suponga un aprendizaje a medio y largo plazo, nos parece que esa adquisición debe llevarse a cabo de forma no compartimentada confiando en que los alumnos encuentren conexiones entre las materias que estudian, sino de forma interdisciplinar, que es como el ser humano aprende en la vida real. Este razonamiento es apoyado en la literatura tanto para niveles preuniversitarios (Ortiz Hernández, 2006) como para formación de maestros a niveles universitarios (Altava Rubio et al., 1999) desde hace tiempo, y es también compartido por los autores de este trabajo, por lo que tratamos de contribuir con él a ese tipo de aprendizaje.

1.1 Antecedentes

Algunos investigadores, incluso de dentro de nuestra universidad, han trabajado en esta visión de la enseñanza de materias concretas como las matemáticas a través del cuento o la novela, como Marín Rodríguez (2007) con el Proyecto Kovalevskaya. Estas investigaciones tratan de actuar sobre el dominio afectivo del estudiante (Gil et al. 2005) y evitar las barreras que surgen cuando ellos perciben lo que estamos enseñando como algo muy alejado de sus vidas, descontextualizado. Esta no es solo una situación de enseñanza- aprendizaje que se dé en las matemáticas, sino también en otras disciplinas, como ciencias y lenguas extranjeras. También se sabe que, al menos en las matemáticas, como recoge el Informe Cockcroft (1985), la edad a la que se hacen más evidentes esas reticencias está en torno a los 11 años. Y sobre esas edades han trabajado los estudios a los que anteriormente nos referíamos.

312

En el caso de las ciencias, la situación es diferente. El nivel en el que estas se imparten en la educación primaria no incluye las subdivisiones entre las ciencias naturales y sociales, y de las primeras en física, química, geología y biología. Es habitual encontrar para niveles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bachillerato o superiores, estudios de alguna de esas ciencias por separado, en combinación con la literatura, por ejemplo el estudio de Palacios (2007) particularmente para la física y la literatura de ciencia ficción. También hay algunos trabajos hechos sobre la química y la literatura, como el de Mata (2006). Pero para el resto de ciencias naturales, biología y geología, no se encuentra literatura relevante, creemos que por ser de más fácil visualización y contextualización, así como porque requieren de menor abstracción que la física, la química o las matemáticas.

Este trabajo pretende aportar ideas para que el docente acometa la tarea de enseñar en edades tempranas las ciencias naturales, contextualizando el aprendizaje, que es como los expertos dicen que se aprende a largo plazo (de Guzmán Ozámiz, 2007) mediante libros de literatura infantil. Se pretende con ello aportar una forma diferente de trabajar estos contenidos en el aula.

2. Objetivos y metodología

Los objetivos perseguidos han sido los siguientes:

1. Investigar y recopilar cuentos y/o relatos cortos que existen en lengua castellana e inglesa;
2. Analizar su calidad científica y literaria y su adecuación al currículo de Castilla-La Mancha, estableciendo unos baremos objetivables;
3. Clasificar por niveles, editoriales, autores y lenguas las obras encontradas en tablas, para que puedan ser empleadas tanto por docentes que trabajan en lengua española como por aquellos involucrados en programas bilingües.
4. Preparar guías de uso para los materiales encontrados que cumplen estas características.

El trabajo es de naturaleza exploratoria y se ha llevado a cabo mediante una metodología de análisis y catalogación: se han analizado obras de literatura infantil en lengua española, y, en menor medida, en lengua inglesa, adecuada para su uso en la etapa de educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria, donde la enseñanza puede ser desarrollada mediante el cuento o relato

corto como composición literaria, o mediante una obra más larga, estableciendo capítulos. Es sabido que hay algunas obras literarias de este tipo no solo en castellano, sino también en inglés. En ellas se plantean situaciones con un lenguaje literario rico, entendible por el niño, que le aporta ocasiones en las que poner en práctica su producción lingüística tanto oral como escrita, que fomenta su creatividad y que tratan en alguna medida los contenidos de ciencias que se espera que adquiera, incluyendo el vocabulario y las construcciones lingüísticas relativas a los temas que tratan.

Se han consultado libros en diversas bibliotecas públicas municipales y universitarias. También se han comprado 35 ejemplares con fondos del proyecto HU20112284 financiado por la UCLM.

Se han desarrollado unos descriptores estableciendo un baremo objetivable basándonos en los documentos que rigen la educación Infantil y primaria en Castilla La Mancha. De manera resumida se muestran en la siguiente tabla, tabla 1, para el área de conocimiento del medio natural y social.

	CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL	CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL
EDUCACIÓN INFANTIL	Explorar su mundo cercano con relación al espacio tiempo en situaciones de juego. Localizar y orientarse en espacios cotidianos, situarse en el tiempo y localizar acontecimientos relevantes.	Reconocer el nombre y cualidades de partes del propio cuerpo y del de los otros. Adquirir esquemas de relación cada vez más complejos. Interactuar con el mundo que le rodea: construir hábitos de supervivencia y salud, evitar riesgos, conocer los efectos que su actuación produce y actuar con respeto.
EDUCACIÓN PRIMARIA	El conocimiento, construcción y conservación del entorno ambiental natural. Conciencia de derechos y deberes, de igualdad entre todos, reconocimiento de miembros de la familia, de profesiones del entorno social y cultural. Producción de textos básicos.	El conocimiento y defensa del hombre y el resto de los seres vivos: la diversidad de los seres vivos; la salud y el desarrollo personal. El conocimiento, construcción y conservación del entorno ambiental, social y cultural. Elaboración de sencillos proyectos apoyándose en materiales con explicación verbal de los mismos. Producción de textos básicos.

Tabla 1: Contenidos por área y etapa incluidos en el decreto 67/2007 para educación infantil y en el 68/2007 para educación primaria.

Se han preparado unas tablas que recogen los libros analizados y se muestran en los anexos 1-3, al final de este trabajo. Se han catalogado teniendo en cuenta los descriptores del objetivo 2, y además otros, que son la editorial a la que pertenece el libro, el autor, la edad a la que van dirigidos y la calidad de la obra.

Se han elaborado guías de uso para los docentes, no para todos los libros analizados, sino solo para tres ejemplares: uno en español para la etapa de educación infantil (Diez abejas en el naranjal), otro para el primer ciclo de educación primaria (Cuando la tierra se olvidó de girar), y otro en lengua inglesa (*The Bad tempered Ladybird*). No ha podido completarse esta fase para todos los

ejemplares analizados, dado el alto número de los mismos. Esperamos que las tres preparadas sirvan de guía a los docentes, y acabar de preparar los restantes en un futuro próximo.

3. Resultados

Se ha realizado una búsqueda exhaustiva de libros para el rango de edades de nuestro estudio, educación infantil y el primer ciclo de primaria, de 3 a 8 años.

Se han elaborado unas tablas de datos en las que se incluye una clasificación sobre cada obra relativa a: idioma (español/ inglés), título, autor, editorial, disciplinas que se trabajan (matemáticas, conocimiento del medio natural y social), otras disciplinas a trabajar, ciclo al que va dirigido (infantil y 1^{er} ciclo de primaria), y se ha incluido un apartado de *observaciones*. En este último apartado de *observaciones* incluimos, por ejemplo información referente a que la edad a la que se recomienda el libro por habilidad lectora del niño no se corresponde con aquella a la que van dirigidos los contenidos matemáticos o de conocimiento del medio que se tratan o aparecen, y también a veces que se tratan como obras de literatura infantil libros que no son en absoluto literatura, ni siquiera observada esta desde nuestro punto de vista de no especialistas en esa materia. Las tablas se muestran en los anexos 1-3, incluyendo el anexo 1 los libros para Educación Infantil (4-5 años) en lengua española, el anexo 2 los libros para 2^o ciclo de Educación Infantil y 1^{er} ciclo de Educación Primaria también en lengua española, y en el anexo 3 los libros para Educación Infantil y 1^{er} ciclo de Educación Primaria en lengua inglesa.

3.1 Actividades de Aula

314 Nuestra propuesta fundamental es la incorporación de los libros analizados al “Plan de lectura” o “Proyecto lector” del centro en Educación primaria, y como material de clase en el caso de Educación Infantil. Con el empleo de las guías de uso incluidas en las figuras 1, 2 y 3, los docentes facilitarían la contextualización del aprendizaje y la mejor comprensión del libro. Las figuras se muestran a continuación:

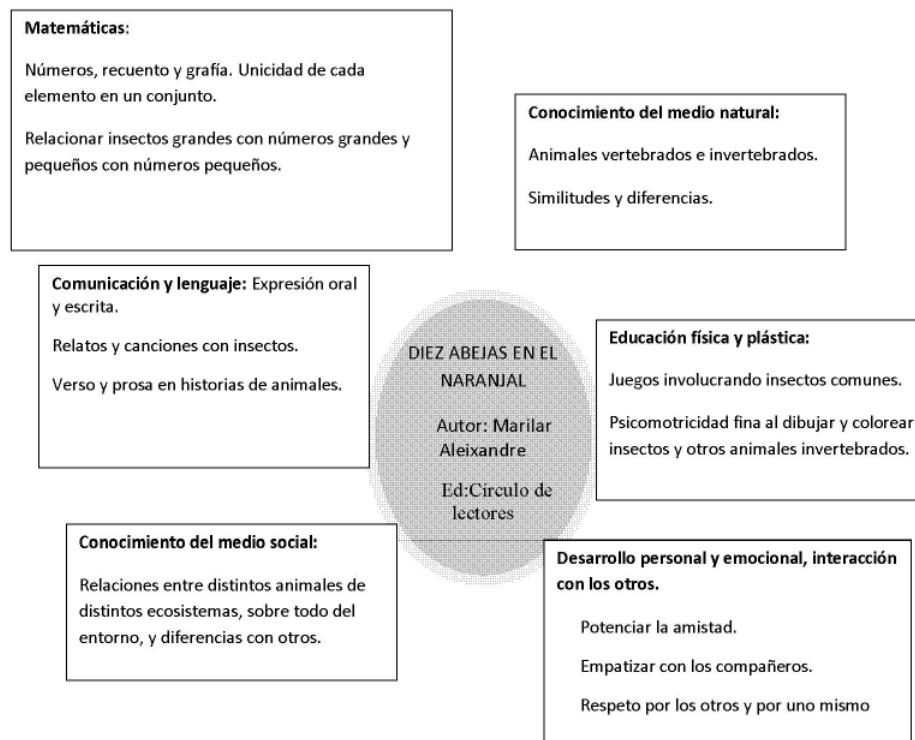


Figura 1. Guía de uso para el libro para Educación Infantil: *Diez abejas en el naranjal* (4-6 años).

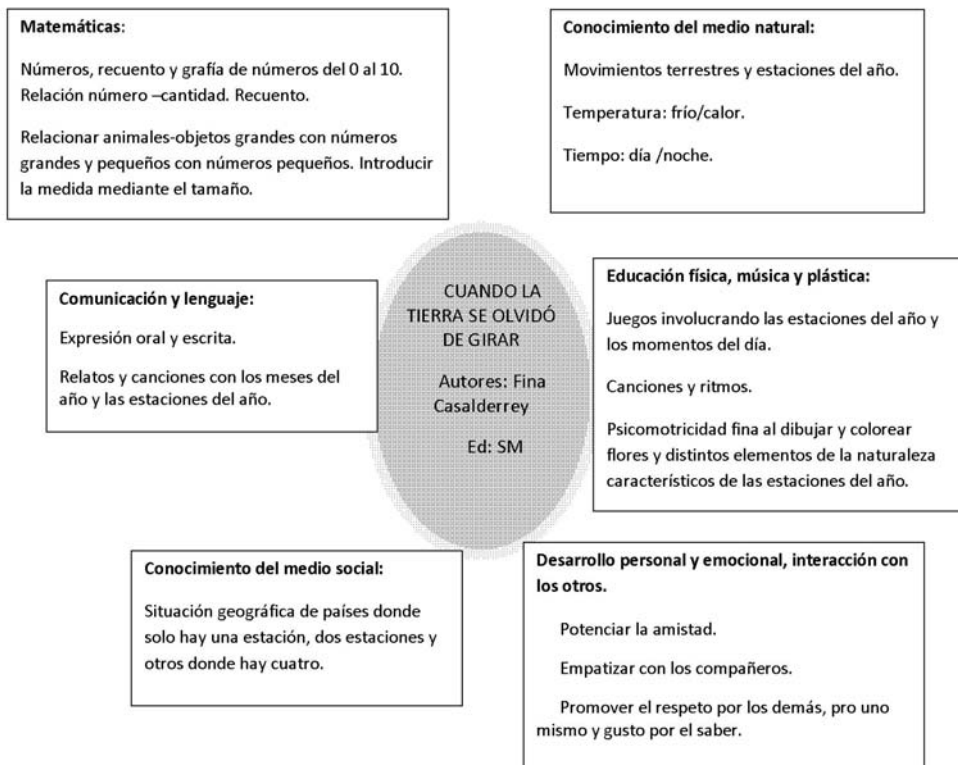


Figura 2. Guía de uso para el libro para Educación Primaria: *Cuando la tierra se olvidó de girar* (6-8 años).

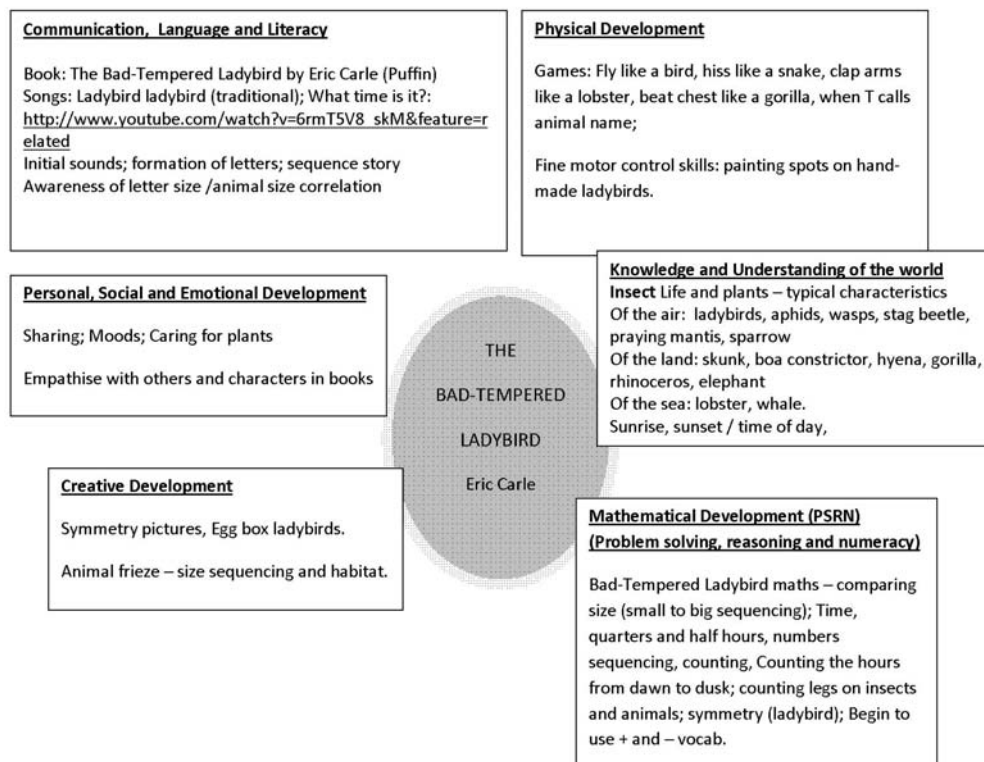


Figura 3. Guía de uso para el libro The Band-Tempered Ladybird (4-6 years).

Con el objetivo de sacarle el máximo partido, los docentes podrán promover el desarrollo de la actividad de lectura del libro despertando una motivación inicial y prosiguiendo con los siguientes pasos:

- 1º. Motivación a la lectura del libro elegido, analizando la portada del mismo, el nombre del autor y la contraportada. Realizar un debate dirigido en el que se incluirán preguntas como: ¿qué animales son típicos del continente africano?, ¿Son todos carnívoros?, ¿Qué animales se pueden considerar domésticos y cuáles salvajes? Para ir preparando el análisis del científico del libro. De igual forma si tratara sobre otro tipo de clasificaciones como *vertebrados/invertebrados* o *animales marinos/animales terrestres*, etc. se variarían las preguntas sobre ese tema.
- 2º. Lectura del libro: concedemos a los alumnos un tiempo para que lean el libro, si pueden hacerlo solos, o lo leemos juntos en clase. Sugerimos que apunten lo que les llame la atención, o lo vamos detectando a lo largo de la lectura. También pueden ser necesarias preguntas para detectar lo que les resulta de más interés. Les hacemos ver qué contenidos científicos hay: clasificaciones, conceptos físicos, propiedades químicas, etc.
- 3º. Análisis de los sucesos importantes acontecidos en el libro, asegurándonos la comprensión básica de la historia. Nos aseguramos también de detectar con los alumnos los contenidos científicos que encontramos, haciendo hincapié en cómo surgen y cómo los emplean los personajes.
- 4º. Destacamos también los otros contenidos o valores que se encierran en la historia transmitida por el libro elegido: compañerismo, amistad, trabajo en equipo, respeto a los demás y a uno mismo, etc.
- 5º. Finalizaremos haciendo actividades que pongan en práctica los contenidos de conocimiento del medio natural incluidos en el libro, por ejemplo, actividades sobre clasificar animales de acuerdo con determinados criterios de clasificación (tipo de animal según su reproducción, alimentación, etc.), dibujar figuras de estos animales, inventar canciones con los animales, repetir nombres de los animales que aparecen, cantar canciones en las que aparezcan partes del cuerpo humano, etc.

316

4. Conclusiones

Se ha procedido a la elaboración de una colección de libros (tablas 2-4 incluidas en anexos 1-3) en forma de tabla en la que se incluyen diversas obras catalogadas según sus características literarias, contenidos de matemáticas y conocimiento del medio natural y social, y observaciones sobre otros contenidos curriculares que incluyen.

Se ha preparado unas guías de uso para sacar partido en clase a dos libros, uno para Educación Infantil y otro para primer ciclo de Educación Primaria, en lengua española, y otro libro en lengua inglesa, *The Bad Tempered Lady-Bird*. El propósito es que estos esquemas sirvan para ayudar a los maestros de infantil y primaria a emplear estas obras en sus clases de forma interdisciplinar, contribuyendo así a que la enseñanza se aleje del modelo compartimentado en áreas o disciplinas y a que puedan implementarse maneras de enseñar más globales.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con ayuda económica de la Universidad de Castilla-La Mancha, bajo el proyecto HU20112284.

Referencias

Altava Rubio, V., Pérez Serrano, I., Ríos García, I., (1999). La interdisciplinariedad como instrumento

- de formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 243-249.
- Cockcroft, W.H., (1985). *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gil, N., Blanco, L. J., Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Unión-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- De Guzmán Ozámiz, M. (2007), Enseñanza de las ciencias y la matemática. *Revista Iberoamericana de educación*, 43, 19-58.
- Marín Rodríguez, M. (2007). El valor matemático de un cuento. *Sigma*, 31, 11-26.
- Mata, R. (2006). Química y literatura. *Boletín del Instituto de Investigaciones Bibliográficas de México*, XI (1-2), 227-236. Accesible el 12 de marzo de 2012 en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/biib/article/view/18964>
- Ortiz Hernández, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de investigación en la educación*, 21, 35-56.
- Palacios, S.L. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia de aula. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4 (1), 106-122. Accesible el 12 de marzo de 2012 en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92040107>

Potenciar hábitos lectores en la formación profesional pedagógica con un enfoque CTS. ¿Se puede?

Débora Mainegra Fernández¹
Jesús Miranda Izquierdo

319

La lectura como elemento generador de cultura individual y colectiva se vuelve cada vez más una necesidad social, dada la cantidad de información en textos contenidos en los más disímiles formatos que atesoran la experiencia humana acumulada durante siglos, de ahí que la formación continua y sistemática de hábitos lectores desde los recintos escolares, sea un desafío para la pedagogía actual.

Por otra parte, hay una creciente tendencia en el mundo moderno a considerar trascendente el acercamiento de la ciencia y la tecnología a la sociedad por la probada necesidad de un actuar responsable de unos y otros en relación con la vida en general y el hábitat humano en particular. Se habla incluso de una educación CTS.

Las finalidades de dicha educación, según sus promotores más asiduos (UNESCO, OEI, FAO, por solo citar algunos de ellos), son propiciar un espacio de encuentro entre los saberes humanísticos y los saberes tecnocientíficos, a partir de la aportación de una visión contextualizada de la actividad científica y tecnológica y de la riqueza interpretativa de las disciplinas humanísticas y sociales para que las personas entiendan en qué consiste la actividad tecnocientífica y cómo se desarrolla (Documento Base del Seminario CTS impartido por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Octubre-Diciembre 2010). Para ello, el documento antes citado define dos objetivos como misión fundamental de la educación CTS:

- Mostrar que la ciencia y la tecnología son importantes y accesibles para los ciudadanos y, por tanto, hacer posible su alfabetización tecnocientífica.
- Propiciar el aprendizaje social de la participación pública en las decisiones tecnocientí-

¹ deboramainegra@ucp.pr.rimed.cu.

ficas y, por tanto, favorecer una educación para la participación democrática también en ciencia y tecnología.

Desde nuestro punto de vista dichos fines están correctamente definidos y constituyen una necesidad ineludible, por el peso que ha adquirido la actividad tecnocientífica en la vida de cualquier ciudadano, así como, por las consecuencias que ha tenido su descuido durante siglos. La realidad del mundo en el que vivimos es la mejor valoración de la importancia trascendental de lograr la conciencia generalizada de la importancia de la educación CTS.

Solo sería necesario acotar en tal sentido: la alfabetización tecnocientífica tiene que ir precedida de la alfabetización propiamente dicha, no podemos olvidar que millones de seres humanos de este mundo no saben leer y escribir (sobre todo los que viven en las naciones con economías emergentes, donde generalmente están los recursos boscosos, hídricos y las especies más exóticas en peligro de extinción, por la explotación indiscriminada para sustentar las necesidades existenciales de esos pueblos), por lo que la batalla es mucho más abarcadora.

En cuanto a la participación democrática, debe ir precedida por una información objetiva y carente de manipulaciones, (para nadie es un secreto que la información en el mundo de hoy, es aportada por los grandes medios de comunicación y responde a los grupos de poder, que con ella logran manipular la opinión ciudadana).

Para lograr esta educación, desde nuestra modesta percepción debe trabajarse en dos vertientes: en el desarrollo de hábitos lectores que incluyan los textos científicos en todas las educaciones y en el logro de un grupo de elementos potenciadores de su puesta en práctica entre los que no pueden faltar:

1. Docentes profesionalmente preparados para enseñar con enfoque CTS

320

Estos deben ser capaces de lograr:

- 1) Creatividad en el diseño de las actividades de enseñanza.
Es indispensable porque la motivación hacia el aprendizaje es el elemento básico para garantizar la participación activa de los estudiantes en el proceso, y ello solo puede lograrse con el diseño de actividades adecuadas a los intereses de los escolares, para lo cual se requiere de un docente (además de capacitado, nadie puede enseñar lo que no sabe) con mente flexible, creativo, capaz de usar las tecnologías de la información en función de la educación, con soltura y dominio de los métodos de enseñanza; de modo que pueda adecuar las actividades y sus espacios temporales-espaciales, a las necesidades concretas de la enseñanza, sobre todo en el caso del enfoque CTS.
- 2) Responsabilidad en la revisión y evaluación de las tareas docentes.
Considero este indicador de especial importancia porque en el caso de Cuba la práctica educativa se sustenta en la pedagogía humanista y en la teoría de Vigotsky, por lo que el señalamiento del error y el otorgamiento de niveles de ayuda que permitan que el estudiante lo supere, son para nosotros esenciales, además, lo que se orienta y no se controla juega un rol deformador en el proceso de enseñanza porque los escolares que se esfuerzan por cumplir con la tarea se sienten desestimulados y los que no lo hicieron refuerzan su mal hábito "porque el maestro no lo nota". La educación CTS debe partir de la formación del valor de responsabilidad ciudadana y este, a su vez, de la del valor de responsabilidad individual, y en ello el maestro, con su ejemplo diario, juega un importante papel.
- 3) Actitud flexible en la interpretación del currículo.
El diagnóstico inicial es de vital importancia en la interpretación del currículo, si el estudiante carece de la base cognitiva que sustenta el nuevo aprendizaje, de nada valdrá que nos esforcemos. Por ello, el maestro tiene que ser capaz de ajustar el currículo, en un marco lógico-por supuesto, de manera que se adecue al grupo de escolares.
- 4) Interés y capacidad de relacionar los conocimientos teóricos con los contextos cotidianos, y

5) Apertura a la interacción entre el aula y el entorno.

La enseñanza ha de adecuarse a las necesidades y potencialidades del individuo, por lo que acercar la escuela a la vida debe ser un leitmotiv en el actuar de un maestro. Desde nuestra posición de trabajar el enfoque CTS basado en casos reales, consideramos que la primera regla de un buen maestro es analizar como la CT puede mejorar su entorno áulico, comunitario y social, y cómo puede empeorarlo. La lectura crítica de la prensa comunitaria, nacional e internacional, puede contribuir a ello, un buen ejemplo son los materiales didácticos que la Comunidad de Educadores por la Cultura Científica de la OEI pone en manos de los maestros y profesores que se integran a este proyecto.

2. Clima áulico favorable a la educación CTS

Ello implica la consecución de un sistema de relaciones entre los componentes personales del proceso educativo que propicie:

1) La configuración del aula como un espacio de comunicación e intercambio multidireccional.

Para lograr un verdadero enfoque CTS en la educación, el maestro tiene que ser capaz de recabar la ayuda de todos, y traer al espacio áulico a autoridades, científicos u otras personas involucradas en la cuestión, de modo que los chicos abarquen un abanico de opiniones de primera mano, que les permita enrumbar su aprendizaje desde la diversidad, así como interactuar con criterios diferentes al de su maestro o al suyo propio (formado por la influencia del docente), lo cual es un modo de contribuir a aprender a ser y a convivir con el Otro y los Otros, desde la cultura del análisis objetivo de la realidad.

2) El acompañamiento del profesor como organizador, orientador y asesor en las diversas actividades, superando el tradicional rol vertical de transmisor de toda la información.

El abandono de la educación bancaria es un reclamo social impuesto por el mundo moderno, en que las teorías asociadas con el aprendizaje significativo y el aprendizaje por competencias, ven al estudiante como protagonista del proceso y no como ente pasivo que recibe información de un maestro omnisapiente. Por supuesto que ello requiere de un cambio de mentalidad en el “juego de roles” que deben asumir los docentes a un actuar de mediador entre el alumno y los aprendizajes, y no hay espacio donde esta necesidad sea más tangible que en la educación CTS.

3) Corresponsabilidad de los alumnos en el establecimiento, coordinación y control de la agenda de actividades.

La tendencia moderna marca un rumbo muy bien definido hacia la autogestión del conocimiento y la necesidad, para potenciarla, de negociar los aprendizajes con quienes son los principales interesados en obtenerlos: los alumnos. Mientras los maestros continuemos asumiendo toda la responsabilidad no habrá un verdadero aprendizaje duradero, trascendente, y el área donde es más evidente esta cuestión es el enfoque CTS. Desde mi punto de vista, negociar con los estudiantes la agenda de las actividades que potenciarán la comprensión de su responsabilidad ciudadana con lo que sucede en el planeta no solo es un deber, si no una obligación de cada docente.

4) Potenciación de la actitud crítica y las habilidades para la evaluación de los dilemas valorativos que se plantean en el desarrollo tecnocientífico.

El papel de mediador entre el alumno y los aprendizajes, que le atribuimos antes al maestro, pasa por el de moderador y árbitro de un salón donde discrepar no es un pecado, siempre y cuando se haga con el respeto debido por las opiniones de los demás, es más, consideramos que se debe acostumbrar a los alumnos al ejercicio constante del análisis multifactorial que conduzca a la alabanza y la crítica de los aciertos y desaciertos de cada cuestión estudiada, porque no hay nada perfecto y tratar de presentar cualquier asunto como tal “huele a quemado”, mucho más si se trata de CTS, abundan los ejemplos.

3. Uso creativo de los Medios de Enseñanza

Lo cual debe pasar por potenciar:

- 1) Flexibilidad para su uso en aulas cooperativas y participativas.
Incluso iríamos más allá: hablaríamos de su uso en aulas que solo son un árbol que da sombra, hay que poseer la suficiente visión de diversidad y flexibilidad de mente para sacar la educación CTS de los espacios tradicionales, y los medios que se diseñen tienen que potenciar este método de enseñanza. En nuestro sistema educativo se considera al objetivo como el elemento rector del proceso didáctico y todos los demás componentes se subordinan a él (contenidos, métodos, medios y evaluación), por ello, si el objetivo es que los alumnos desarrollen habilidades para un actuar responsable en relación con la CTS, los medios tienen que mostrarles ejemplos de actuar responsable e irresponsable para que ellos puedan analizar las consecuencias y formar sus propias conclusiones.

- 2) Adecuación a los destinatarios en los niveles de dificultad, formas de expresión y elementos motivacionales.

Hablamos ya del valor del diagnóstico en nuestro medio para poder dar cumplimiento al precepto vigotskiano de otorgar a cada cual los niveles de ayuda que requiere para alcanzar “la zona de desarrollo próximo”, es decir, un estadio superior de conocimiento.

En esto el medio de enseñanza es fundamental: a unos les basta con una foto y un comentario; pero otros requieren de palpar el problema “con sus propias manos” y entonces el medio debe ser más sofisticado. Sobran los medios en CTS: la tecnología pone a nuestro alcance cientos de ellos, solo hay que saber aprovecharlos, por supuesto, atendiendo a las características individuales de cada cual.

- 3) Incorporación de la dimensión lúdica y creativa en los materiales didácticos destinados a la educación tecnocientífica.

El papel del juego en el aprendizaje, en los primeros años de vida e, incluso, hasta la adolescencia, está suficientemente demostrado, pero el rol del estímulo a la creatividad, en todas las edades y niveles educativos a veces se descuida. Cuando el estudiante crea con sus propias manos un prototipo de máquina, y para ello debe calcular los costos-beneficios de su uso, desde todos los puntos de vista, está aprendiendo con un enfoque CTS, y el material didáctico lo puede y lo debe potenciar.

En nuestra opinión el enfoque CTS debe estar presente desde la primera infancia, cuando se le da un carrito pequeño a los niños de edad preescolar, debía insistírsele en lo que significa su uso para las plantitas, que mueren aplastadas bajo sus ruedas, y en el apisonamiento del suelo que luego no permite que las raíces tomen las sustancias que necesitan... para luego integrarse a todos los currículos. Con la magnitud que ha cobrado el problema en la actualidad, debíamos estar en condiciones de implementarlo como nodo cognitivo de todo el aprendizaje, de manera que todo egresado de cualquier educación lo haga con el conocimiento indispensable de cómo contribuir, con un accionar responsable en materia científico tecnológica, a la conservación de la vida en la tierra.

Asumimos, además, que en la educación CTS el texto científico debe constituir el mediador por excelencia que propicia, mediante el intercambio de saberes, el nuevo aprendizaje. Pero hay un inconveniente: el texto científico, su lectura y hasta su construcción han sido marginados tradicionalmente en los currículos escolares, dejándose su aprendizaje a la praxis cuando su uso se hace cotidiano en las asignaturas de ciencias. Esto hace que muchas veces los científicos tropiecen con serias dificultades a la hora de comunicar la ciencia al público no especializado y, cuando son prácticamente obligados a hacerlo, a fin de divulgar sus resultados, no siempre son atractivos los textos que presentan.

Por otra parte, quienes hemos tenido que trabajar durante años la formación profesional pedagógica en las carreras de ciencias, sabemos que resulta más fácil compartir un cuento o un poema con los educandos que lograr la motivación necesaria para el debate y la participación requeridas en la clase de lenguas a partir de la lectura y análisis de un texto científico.

Pero ¿La causa está en la tipología textual? Para responder esta interrogante consideramos necesario esclarecer el referente.

Los textos científicos según Natalie H. "...son aquellos que pertenecen a las ciencias, las cuales estudian las realidades físicas y los fenómenos del mundo y se caracterizan por la búsqueda de principios y leyes generales que posean validez universal. Por otro lado, los textos técnicos se refieren a las ciencias aplicadas en sus vertientes tecnológicas e industrial. Es común englobar ambos tipos de textos y referirse a ellos como texto científico (Kuldell: 2005).

En la actualidad se atribuye la condición de texto científico a todo aquel que exponga resultados, análisis u otros aspectos referidos a una ciencia en particular haciendo uso de una selección léxica adecuada a la finalidad del mismo. De este modo encontramos textos científicos en revistas, libros o en determinadas secciones de la propia prensa diaria, por lo que su acercamiento a un público más numeroso se ha convertido en una obligación.

No menos significativa resulta, como ya explicamos anteriormente, la importancia creciente de formar individuos comprometidos con el uso responsable de la ciencia y la técnica, mediante la educación CTS, para lo cual debe lograrse una comunicación de la ciencia sistemática y abierta que promueva el debate sobre bases éticas.

Por todo ello consideramos que la implicación de la escuela en esta tarea debe ser inmediata. Pero ¿Puede ser empleado el algoritmo con que se abordan los demás tipos de texto para el análisis del texto científico?

En principio debe seguirse el mismo camino, solo que el tránsito por los niveles de comprensión textual puede requerir un esfuerzo mayor por parte del docente, de manera que la traducción no resulte un mero ejercicio de sustituciones sinonímicas que, lejos de esclarecer la significación, sumerja en el tedio al auditorio. Aquí enfatizamos nuevamente el punto I anteriormente desarrollado en relación con el logro de la educación CTS: Docentes profesionalmente preparados para ponerla en práctica.

No menos trascendente resultará la interpretación, cuando se supone que el alumno efectuará un ejercicio de crítica y toma de posiciones en relación con la temática abordada por el texto, y en sentido general es muy importante que lo haga, si se quiere realmente acercar la ciencia al ciudadano común, pero para ello es indispensable que el docente se pertreche de los conocimientos mínimos que le posibiliten guiar los debates y, en el peor de los casos en que esto no sea posible, invite al salón a quienes puedan hacerlo, de manera que sea un ejercicio democrático de confrontación de posiciones, en que se escuchen todos los juicios y se direcciona el aprendizaje hacia el bien común, en que la conservación del hábitat humano y, por consiguiente, la vida, sea el interés prioritario, por encima de mezquindades asociadas con la obtención de riquezas, el lucro y la dominación de unos pueblos por otros, sea cual sea la razón enarbolada para ello.

La extrapolación, contrariamente a lo que pareciera, puede resultar el ejercicio más fácil en este tipo de texto porque, por lo general, suele estar más cerca de la vida práctica y casi todos encontrarán variantes de aplicación en su entorno o cercanía con otros fenómenos conocidos que harán factible la búsqueda de asociaciones.

En el análisis se pondrá especial atención en las peculiaridades que caracterizan la construcción de esta tipología textual entre las que pueden citarse:

Aspectos pragmáticos

Emisor: un científico. Un emisor con un conocimiento exhaustivo sobre la materia que escribe.

Canal: Textos escritos, conferencias.

Receptores: Se impone un distanciamiento entre el emisor y el receptor

- **Expertos:** el receptor posee un alto nivel de conocimientos lingüísticos y de la disciplina en cuestión.
- **Formativos:** los receptores, sin ser expertos, tienen cierta formación en una materia o necesidad de iniciarse en ella.
- **Divulgativos:** público amplio e indeterminado

Código: Mixto: mezcla de código lingüístico más códigos formales (fórmulas matemáticas, nomenclatura química, etc.).

Mensaje: Los contenidos científicos se caracterizan por tres rasgos fundamentales:

- Validez universal.
- Objetividad: pueden proponerse diferentes explicaciones de un fenómeno determinado, pero siempre se precisan pruebas que las avalen.
- Necesidad de rigor y claridad en la exposición.

Intención del discurso:

- Informar y explicar.
- Divulgar los avances producidos en el ámbito de la ciencia y la técnica.

Aspectos estructurales.

El tema o eje vertebrador. Los textos técnicos y científicos pretenden transmitir *conocimientos objetivos* sobre la realidad física, tanto del entorno como del hombre. Se separan así de los textos humanísticos, cuyo objeto de estudio es el entorno y el ser humano, en su vertiente psíquica. La separación entre ambas no es tajante. El elemento que mejor separa ambos textos es la intención del emisor: la objetividad es propia de la ciencia y de la técnica, mientras que las humanidades no rechazan la subjetividad.

Variaciones discursivas. Predomina la exposición y la argumentación. Pero puede aparecer la descripción: sirve para delimitar el objeto de estudio a análisis. Tampoco es extraña y la narración, especialmente en los enfoques historicistas. Los textos técnicos prefieren la instrucción.

Tipo de estructura. Depende, en buena medida, del método científico adoptado.

- El método deductivo impone una estructura analizante.
- El método inductivo impone una estructura sintetizante.
- La mezcla de ambos se verá reflejada en una estructura encuadrada.

324

Aspectos lingüísticos

Lenguaje preciso, riguroso, de fuerte estructuración lógica, capaz de exponer con claridad los contenidos conceptuales que hay que transmitir.

Nivel morfológico.

- Predominio de adjetivos especificativos, que precisan el significado del sustantivo hasta el punto de designar entidades diferentes. Es habitual la presencia doble de adjetivos
- Uso del plural y del artículo de generalización.
- Empleo de formas verbales del modo indicativo, en especial en presente atemporal.
- Utilización de la 1ª persona plural, o plural de modestia. En algunos casos obedece a un sujeto plural: la ciencia y la tecnología no es hoy labor individual, sino de equipo.

Nivel sintáctico.

- Construcciones sintácticas claras, bien ordenadas.
- Se combinan oraciones simples con subordinadas lógicas (condicionales, causales, etc.).
- Utilización de oraciones con indeterminación del agente. (El interés recae sobre los avances científicos, no sobre sus agentes).
- Pasiva refleja.
- Pasiva pura.
- Segunda de pasiva.
- Impersonal con se.
- Presencia de complementos del nombre, complementos circunstanciales y de proposiciones adjetivas y adverbiales que desarrollan y matizan los objetos y las afirmaciones sobre los mismos.
- Abundantes incisos, explicaciones aclaratorias y ejemplos.

Nivel léxico-semántico.

- Léxico preferentemente denotativo.
- Tendencia a la monosemia, es decir, al empleo de términos con un único significado.
- Abundante uso de tecnicismos (préstamos, neologismos y cultismos) propios de cada disciplina científica. Tienen un grado considerable de universalidad y rigor.

Nivel retórico.

Utilización de la 1ª persona plural, o plural de modestia. Puede no ocultar al emisor. El emisor puede atraer al receptor a su terreno haciéndole partícipe de sus ideas. Aparece con más frecuencia en los textos humanísticos, pero no está ausente de los científicos, especialmente en los divulgativos.

Características textuales:*Coherencia*

- Los enunciados científicos se relacionan por su sentido y se subordinan al tema.
- Las presuposiciones, lo ya conocido por el receptor sobre el tema, es muy importante para la perfecta comprensión.
- El marco, la situación comunicativa y el tipo de texto deben satisfacer las expectativas del receptor.

Cohesión

- Mecanismos de cohesión habituales: anáfora, catáfora, sustitución, elipsis, isotopía semántica.
- Muy importantes son los marcadores del discurso y la deixis.

Características morfosintácticas:

- La objetividad y la universalidad (validez) del texto científico se consiguen con enunciados en los que no haya referencia al emisor.
- El texto científico debe ser ajeno a la personalidad del autor y a posibles influencias sobre los receptores, para representar el mundo real con la mayor precisión posible.
- Escasa adjetivación, se emplean los calificativos indispensables.

325

Características léxico-semánticas:

- Estos textos se caracterizan por el empleo de una terminología específica (tecnicismos) y por la presencia de fenómenos semánticos como hiperonimia, hiponimia, sinonimia y antonimia.
- El tecnicismo es una palabra con un significado muy concreto dentro de un lenguaje científico.
- Es una palabra que se caracteriza por su monosemia referencial y su valor denotativo.
- Se pretende conseguir precisión, claridad y universalidad.

En resumen:

- Tienen como objetivo informar sobre la actividad y progreso de la ciencia y tecnología.
- Uso de un código elaborado.
- Corrección y respeto a la norma lingüística.
- Precisión al codificar los contenidos.
- Claridad en la exposición.
- Tecnicismos, propios de cada modalidad científica.

Sus cualidades son:

- Claridad: Se consigue a través de oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general los textos científicos mantienen una sencillez sintáctica, aunque también existen textos de sintaxis más compleja.
- Precisión: Se deben evitar la terminología ambigua y la subjetividad, y en su lugar emplear términos unívocos (términos con un sólo significante y significado).

- Verificabilidad: Se debe poder comprobar en todo momento y lugar la veracidad de los enunciados del texto. Esto puede comprobarse tanto mediante leyes científicas como mediante hipótesis.
- Universalidad: Posibilidad de que los hechos tratados puedan ser comprendidos en cualquier parte del mundo por cualquier miembro del grupo al que va dirigido. Para ello se recurre a una terminología específica que se puede traducir con mucha facilidad de una lengua a otra. Estos términos científicos, también llamados tecnicismos, suelen ser unívocos, ya que designan una única y precisa realidad.
- Objetividad: Se le da primacía a los hechos y datos sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor.

A modo de conclusión

Los autores de este trabajo coincidimos en que no solo es posible, si no enormemente necesario potenciar hábitos lectores en la formación profesional pedagógica con un enfoque CTS. Desde luego que ello requiere de un compromiso mayor del docente con su capacitación/superación continua y de huir permanentemente del facilismo. La selección textual adecuada para la introducción del nuevo contenido es también importante en este empeño; pero sobre todo, del análisis que se haga del texto seleccionado dependerá que los motivos e intereses cognoscitivos del estudiantado despierten y crezcan con cada nueva sesión de trabajo.

Y, por último, queremos compartirles un “secreto”: no hay nada como otorgarles roles protagónicos a los chicos en el análisis de los textos, nos ha dado muy buen resultado encargar la presentación de diferentes temas antagónicos a varios estudiantes, a los que se les sugieren lecturas específicas y se les deja escoger cuál traer a clase, elaborando, incluso, algunas preguntas para guiar el debate con el auditorio. El rol del docente en este tipo de actividad será conducir los análisis con disciplina y objetividad. Se sorprenderán de cómo potencia los hábitos lectores y la búsqueda de información en los alumnos saberse responsables de lo que ocurra en su salón.

326

Bibliografía

- Acevedo, J. A.: “Educación tecnológica desde una perspectiva CTS. Una breve revisión del tema”, [en línea], OEI, <http://www.campusoei.org/salactsi/acevedo5.htm>, [Consulta: 2002].
- Artiles Visbal, L. “El artículo científico”. Revista Cubana de Medicina General Integral, abril - junio, 1995. 31 de octubre de 2005. Disponible en: <http://www.angelfire.com/sk/thesis/help/artic.html> Consulta: 6-4-2011.
- “Cómo escribir y publicar un artículo científico”. Universidad de Alcalá. 31 de octubre de 2005. Disponible en: <http://www2.uah.es/jmc/webpub/INDEX.html> Consulta: 6-4-2011.
- Day, Robert A. “Cómo escribir y publicar trabajos científicos”. 3ra. ed. 2005. Organización Panamericana de la Salud. 25 de julio de 2006. Disponible en: <http://books.google.com.mx/books?vid=ISBN9275315981&id=T4mBWF9kqX0C&printsec=frontcover&dq=qu%C3%A9+es+un+art%C3%ADculo+de+investigaci%C3%B3n> Consulta: 9-4-2011.
- “El artículo de investigación”. Centro de Redacción. CD-ROM. Barcelona: Unitat de Suport a la Docència Facultat de Traducció i Interpretació (UPF).
- “El proceso de la escritura”. 13 de diciembre de 2005. Universidad de estado de Cleveland. 22 de julio de 2006. Disponible en: http://64.233.179.104/translate_c?hl=es&u=http://www.csuohio.edu/writingcenter/writproc.html&prev=/search%3Fq%3Dque%2Bes%2Bel%2Bresearch%2Bpaper%26hl%3Des%26lr%3D%26sa%3DX Consulta: 10-4-2011.
- Documento Base del Seminario CTS impartido por el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Octubre-Diciembre 2010. En Formato Digital.
- Instrucciones a los autores. Revistas Médicas Cubanas. Disponible en: <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ort/instrucc.html> Consulta: 10-4-2011.
- Jiménez Arias, M. E. “Preocupaciones actuales sobre la confección de títulos adecuados para artícu-

- los científicos”. MEDISAN 2004; 8(2):42-45. 01 de noviembre de 2005. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/san/vol8_2_04/san09204.htm Consulta: 10-4-2011.
- Kuldell, Natalie H. “La Escritura Científica”. Visionlearning. 2004 – 2005.12 de noviembre de 2005. Disponible en: http://www.visionlearning.com/library/module_viewer.php?mid=123&l=s&c3 Consulta: 10-4-2011.
- Gutiérrez, L. “Lo que el título del trabajo significa”. Investigando la enseñanza. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural, El Mácaro, Venezuela. Última actualización 01 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hall/4609/titulo.html> Consulta: 10-4-2011.
- Mari Mutt, J. A. “Manual de Redacción Científica”. Departamento de Biología, Universidad de Puerto Rico, Mayagüez, Puerto Rico. 1998-2004. 25 de julio de 2006 Disponible en: <http://caribjsci.org/epub1/index.htm> Consulta: 10-4-2011.

Aprendiendo a leer en clase de ciencias desde su historia

Propuesta para el diseño de unidades didácticas

Sandra Patricia Rojas Rojas¹

329

Palabras clave: lectura, aprendizaje en ciencias, unidad didáctica, historia de la ciencia, didáctica de las ciencias.

Resumen

Es reconocido en diversos estudios y en políticas educativas, la necesidad de incorporar intencionalmente la lectura y escritura en el aprendizaje de las disciplinas escolares principalmente en las ciencias naturales dado que se le reconocen como medio primario para su razonamiento y conceptualización (Lemke, 2006) y a su vez se afirma que, “las ideas de la ciencia se aprendan y se construyan “expresándolas” lo que genera una “condición necesaria para su evolución pues el lenguaje científico posee unas características específicas siendo su aprendizaje comparable con el de una lengua diferente de la propia” (Sutton, 1997).

En este sentido, una de las preocupaciones didáctico-pedagógicas radica en cómo materializar estas intenciones en el aula. Esta ponencia presenta el diseño de una unidad didáctica en la que la lectura en la clase de ciencias es una oportunidad para aprender ciencias, desde elementos históricos de una noción científica apoyados en los planteamientos de Ausubel en el marco de la ciencia escolar. También se asume que, la didáctica de la ciencias “es la ciencia de enseñar ciencias” (Sanmarti, 2002) lo que resulta ser una opción para el acercamiento en la comprensión de conocimiento científico y aproximación al lenguaje empleado y aceptado por los especialistas.

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Campus San Joaquín - Vicuña Mackenna 4860, Macul. Santiago – Chile. rojaspaty20@gmail.com, sprojas@uc.cl.

Desarrollo

La didáctica y la historia de las ciencias en la incorporación de conceptos científicos escolares

Los fundamentos teóricos en los que se basa este trabajo, se inscriben en la didáctica de la ciencias (Gil, Carrascosa y Martínez Terrades; 1999) que a finales del siglo XX, empezó a constituirse como disciplina teóricamente fundamentada, hasta el punto que se le llame “*la ciencia de enseñar ciencias*” (Izquierdo, Sanmartí, 2002). Se ha tomado distancia de la concepción que la consideraba como la parte instrumental de la pedagogía.

El convencimiento de vinculación de la historia como elemento estructurador de una propuesta educativa, se debe a que es una línea de investigación que propende por mostrar el proceso de creación y desarrollo de los principales conceptos y teorías, como fruto de un trabajo colectivo y de una construcción humana, en la que hay polémicas, tensiones y distensiones según Quintanilla (2009); también, mostrar el proceso de selección de determinados episodios históricos intencionalmente seleccionados, transpuestos y con valor para la educación científica, permite pensar sobre las ciencias (Adúriz- Bravo, 2008 citado por Sepúlveda, B., González M, Camacho, J y Quintanilla, M., 2010).

Desde las aportaciones de Kragh (1987) que sobre la historia de la ciencia presenta, el autor afirma que una manera de organizar la ciencia es dividirla en secciones verticales y horizontales. La historia horizontal de la ciencia significa, el estudio del desarrollo de un tema concreto determinado por el tiempo; la historia vertical es una manera de organizar los materiales de la ciencia o en palabras de Quintanilla y Merino R. (2008) para esta última, es considerar diversos problemas específicos en un mismo periodo de tiempo.

330

Ahora, para nuestra propuesta, asumimos una historia horizontal en la medida que el estudio de una noción científica es evolutiva como lo propone Toulmin (1977) en la ciencia escolar donde debe comprenderse como el “proceso de construcción similar al de la ciencia pero en el que las preguntas pueden ser distintas, ya que han de tener sentido para los alumnos” (Izquierdo, A., Espinet, M. García, M., Pujol, R., y Sanmartí, N. (1999) permitiendo entonces, la conjugación de elementos para la construcción de modelos científicos por quienes aprenden.

Del leer. Ausubel (1976) afirma que “el leer es, de suyo un asunto de percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” Tiene explicación desde el hecho que es posible gracias a que, quién aprende le permite relacionarlo con sus estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales, estéticas y axiológicas (construidas a partir de lo cotidiano y el saber común) a fin de construir y reconstruir nuevos significados con sentido. (Rojas, 2006).

Ausubel plantea tres tipos de aprendizaje significativos: *representaciones, de proposiciones y el de conceptos*. El aprendizaje de representaciones, afirma Ausubel que es el primero en la base de todos los otros y consiste en la atribución de significados a símbolos solos, gráficas, palabras o de lo que representan. Cuando se adquieren consecuentemente una serie de significados se dice que se ha generado un vocabulario. (Palabras más no conceptos), este es significativo cuando se refleja un proceso cognoscitivo y activo interviniendo en la estructura cognoscitiva de equivalentes de símbolos nuevos y de los contenidos cognoscitivos de los conceptos (referentes).

El aprendizaje de proposiciones verbales. Se ocupa de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones verbales y oraciones. Para que se desarrolle un aprendizaje verdadero de proposiciones es necesario que quién lo hace interprete cada una de las palabras que componen la proposición o en tal caso la oración. La aparición de nuevos significados a partir de este tipo de aprendizaje surge después de relacionar y de interactuar, de manera intencionada y sustancial ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva. En esta vía, cobra interés la sintaxis propia de la oración; esta relación dada por un aprendizaje de proposiciones **de tipo subordinado, supraordinado o una combinación de ambas**. **En la primera** hace referencia al surgimiento de proposiciones a partir de significados de nivel abstracto, generales e inclusivos (poseen poder explicativo mayor, mayor afianzamiento para los significados detallados que se aprenden por

primera vez, organizan nuevos hechos) con la estructura cognoscitiva; **la segunda** son referidas de manera inductiva pero relacionadas con el material nuevo de aprendizaje en el que una proposición inclusiva puede abarcar ideas ya establecidas en la estructura cognoscitiva **y la tercera** da lugar a los significados combinatorios que se caracterizan por no relacionarse con la estructura cognoscitiva del estudiante, son contenidos generales no específicos.

El aprendizaje de conceptos está determinado por los conceptos de representaciones, primero el niño aprende el significado de la palabras concepto y luego el concepto como tal porque es distinguir cuáles son sus atributos de criterio (significados que sirven para distinguirlo o identificarlo). Aprender el significado de las palabras-concepto presupone siempre que el estudiante aprenda primero significativamente lo que significa el concepto (referente). Es de advertir que en este tipo de aprendizaje puede ocurrir que ellos lleguen a las palabras-conceptos sin conocer el concepto como tal, olvidarla y recordar el significado del concepto.

Construyendo la unidad didáctica (UD)

Según Sanmartí (2000) “diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los enseñantes, ya que a través de ella se concretan sus ideas y sus intenciones educativas” aun cuando hoy se apunta por enseñar un ciencia más cercana a la propuesta por los científicos en donde su lenguaje se le reconoce como abstracto, complejo haciéndolo difícil. A continuación de presentan elementos y actividades para la construcción de unidades didácticas incorporando la historia de una noción científica siendo la propuesta de lectura de Ausubel, la que oriente.

Inicio. “decidiendo”

- Selección de contenidos científicos y disciplinares a enseñar en el aula.
- Revisión de las características socioculturales y contextuales del periodo histórico en el que se propuso y desarrolló la noción científica.
- Selección, traducción y análisis de textos originales en la que se propuso y desarrolló la noción científica articulado con el punto anterior. Si los estudiantes dominan el idioma inglés, su lectura literal podría ser una actividad interesante de incluir en otras clases.
- Selección del tipo de aprendizajes a fortalecer en la población estudiantil. Se sugiere realizar un diagnóstico.
- Vislumbre la finalidad del aprendizaje científico.
- Diseñe el propósito de la UD. En términos comprensibles para el estudiante preferiblemente.

331

Elaboración de la Ud.

- En el trabajo con niños, se recomienda incluir personajes animados, según Piaget (1985), en este estadio de desarrollo intelectual y afectivo, las y los niños muestran un mayor interés cuando a partir de palabras, animaciones, dibujos, imágenes, entre otros, se muestra la noción a enseñar, ya que satisface sus propios intereses correspondiendo a sus necesidades afectivas y conceptuales.
- Discusión de las construcciones disciplinares del profesor y el aporte de la historia de la ciencia. Preferiblemente en grupos de profesores.
- Para la introducción de la noción científica indague sobre los conceptos previos al respecto. La pregunta es un recurso indiscutible para estas intenciones.
- Sitúe el texto transcrito en el documento.
- Especificación de actividades para cada uno o los aprendizajes a fortalecer.
- Inclusión de preguntas: para indagar sobre complejidad o facilidad en el desarrollo de la Ud y qué nuevos temas les ha generado.

Evaluación

Se considera a evaluación formativa y constante. Se refieren a las actividades que nos permiten obtener información acerca de los obstáculos que los estudiantes encuentran en su proceso de aprendizaje y así poder adaptar los diseños didácticos a los progresos y problemas de aprendizaje observados.

Pero, al mismo tiempo, también han de posibilitar que los propios alumnos reconozcan las causas de sus dificultades y puedan tomar decisiones acerca de cómo superarlas (Sanmartí, 2000).

Ahora una rúbrica que incluya el nivel de lectura de los estudiantes y la noción científica inicial y final tendrán mayor evidencia de los aprendizajes.

Recomendaciones durante la aplicación de la ud.

Se recomienda:

- Lectura mental de cada página, centrando atención a las recomendaciones y planteamientos de la mascota o dibujo animado;
- Identificación de palabras cuyos significados son desconocidos por los y las estudiantes mediante el uso de colores;
- Escritura de lo interpretado en las lecturas presentes en las unidades didácticas;
- Interpretación y contextualización de los posibles significados de las palabras nuevas
- Socialización de las nuevas construcciones y reconstrucciones de la noción científica;
- Para una mejor comprensión del contexto histórico y social, el empleo de herramientas como globos terráqueos y tecnológicos (internet, videos, entre otros) facilitan su comprensión.

El ejemplo. “aprendiendo sobre el comportamiento de las sustancias en fase gaseosa.”

El diseño de la unidad didáctica subyace a un contexto histórico sobre el desarrollo teórico del comportamiento de las sustancias en fase gaseosa en donde fundamentalmente se pretende contribuir a superar la concepción animista; esta propuesta es orientada a docentes de cuarto y quinto grado de educación básica. Se espera sea una contribución para la comprensión de las relaciones enseñanza-aprendizaje cuando de nociones científicas se trata.

332

Veamos. Inicio

En síntesis en la siguiente tabla (1) se presenta los hechos relevantes históricos en esta transición de las concepciones animistas a sustancialistas del comportamiento de las sustancias en fase gaseosa, típicamente conocido como “gases”. Es el resultado de la interpretación de los textos originales en los que plantearon realizado por la autora de este documento. Esta ha de servir de horizonte al momento de planear las actividades para el estudiantado

PERÍODO	CIENTÍFICO PARTICIPANTE	EVENTO ¿Qué ocurrió? ¿Qué se concluyó?	CONCEPTO DETERMINADO
Época Griega	Tales de Mileto	Constitución de las cosas por agua.	Conformación de las sustancias
	Anaximandro y Anaxímenes	Explicación de mayor número de cosas.	Además de la tierra y el fuego, se hallaba el vapor
	Heráclito	Creación de fenómenos reconociendo el fuego como principal elemento.	Condensación
	Empédocles	Demostración de la existencia del aire invisible.	Reconocimiento de existencia del oxígeno como sustancia material.
	Aristóteles	Desde la astronomía, el universo en su parte central constituida por tierra, aire, fuego y agua.	Características como peso relativo y gravedad específica.
	Demócrito	Reconocimiento del aither.	No existe vacío.
		Reconocimiento de un estado de las sustancias y existencia de vacío	Definición del estado gaseoso de las partículas y existencia de vacío.

PERÍODO	CIENTÍFICO PARTICIPANTE	EVENTO ¿Qué ocurrió? ¿Qué se concluyó?	CONCEPTO DETERMINADO
Romana	Lucrecio	Reconocimiento de la existencia de vacío.	Volumen de los gases y movimiento de las partículas en el vacío.
1440-1540	Galeno	Acciones ejecutadas por espíritus.	Gases considerados como espíritus.
		Acción de los gases por medio de burbujas; el reconocerlos solo era posible cuando se bebía.	El aire es un espíritu invisible escondido dentro de los elementos y luego se hace visible.
1540-1650	Paracelso	Consideración del aire y agua como elementos primarios en la constitución de las cosas mediante experimento. Obtención y explicación de un gas mediante azufre, sal y carbón. Fermentación de frutas como uvas, manzanas, mora, fresa y algunas flores explica volumen de los gases pero caracterizado por ser furioso, mudo y dañoso.	Producto de la reacción química por primera vez llamado gases. Volumen como característica de los gases.
1650-1690	Galileo Galilei	Elevar agua por medio de bombas de succión, intención fallida.	Producción de vacío.
		Carta de Evangelista Torricelli a Michelangelo Ricci. 1644.	Propone reemplazar agua por mercurio dando paso al Barómetro. Características del aire: peso, vaporoso, visible y ejerce presión.
	Robert Boyle. 1662.	Publica <i>"A Defence of the Doctrine Touching the Spring and Weigh of the air"</i> .	Ley de Boyle. El aire desprendido de la combustión de los metales es un cuerpo mixto. Reconoce al oxígeno como vital, sirve para refrescar y restaurar espíritus vitales.
	Robert Boyle. 1672	Publica libro "A Source Book in Chemistry".	Aire (hoy en día oxígeno) es necesario para la combustión.
	Jhon Mayow. 1686.	Apoyado en los trabajos de Boyle, publica Tractus Quinque Medico-Physic.	Aire está compuesto de sustancias elásticas. Relación de pesos del oxígeno en reacción de calcinación. Determina al oxígeno como partícula aérea vital elástica necesaria para vivir los animales en términos de volumen.

PERÍODO	CIENTÍFICO PARTICIPANTE	EVENTO ¿Qué ocurrió? ¿Qué se concluyó?	CONCEPTO DETERMINADO
	Edme Mariotte 1676-1679	Publica ensayo sobre la naturaleza del aire	Comprensibilidad de los gases
	Becher y Sthal		Principio de flogisto. Las sustancias metafísicas lo perdían en reacciones químicas.
	Lomonosv en 1774 y otros	Idea de pesar las sustancias.	Propuso el principio de conservación de la materia.
	Benjamín Franklin, 1775	Gas de los pantanos o vapor del espíritu inflamable	Aparición del monóxido de carbono accidentalmente
	Sthephen Hales, 1756	Tesis doctoral "Experimentos con Magnesia Alba"	Distingue y pesa gas liberado por los carbonatos.
	Joseph Black, 1756	Experimentos en el que si las sustancias tenían ácidos presente, este se desprendía.	Denominó aire fijo forme al gas carbónico.
	Priestley, 1774	Producción de oxígeno	Participación del oxígeno en reacciones óxido-reducción
	Carl Whilhem, 1777	87 experimentos	Reafirma características de los gases como peso, volumen, elasticidad.
	Henry Cavendish, 1785	Publica "Experiments on air"	Aisló aire inflamable, hoy hidrógeno.
	Antonio Lavoisier, 1775	Publica "Memoir on the nature of the príncipe which combines with metals during calcinations and increases their weigth"	Retoma la palabra gas, valida que estos no son sustancias simples o elementos. Demuestra la participación del oxígeno en reacciones químicas.

334

Tabla 1. Relación de hechos históricos y científico participante en el comportamiento de las sustancias en fase gaseosa.

Ejemplo.

**Unidad didáctica n°. 4: concepto, comportamiento y composición de los gases.
CONSTRUYENDO MIS CONCEPTOS Y CONOCIENDO SU HISTORIA**

NOMBRE _____ **FECHA** _____ **CURSO** _____

BILI para esta oportunidad anhela compartir y analizar contigo, la composición y estructura de los gases.

Imagen de la mascota

Observa el siguiente texto, lee los títulos, mira y revisa los dibujos, las letras pequeñas y las letras oscuras.

¿Sobre qué tema crees que trata el texto? Escribe sobre las líneas. _____

_____ Por las letras oscuras, ilustraciones, diagramas y títulos de la lectura creo que trata acerca de:

BILI te invita a leer el siguiente texto informativo que te ayudarán a construir y reconstruir los conceptos trabajados en esta unidad didáctica.

¿Cuáles son tus preguntas con respecto al concepto trabajado?

ELABORACIÓN DE LA UD. INCORPORANDO EL TEXTO

Ahora sí lee el texto

Imagen de la mascota

Históricamente recuerdas que **Van Helmont** determina el nombre de gases a aquellos espíritus salvajes que obtuvo a partir de la fermentación de frutas como el vino y la manzana. Es cierto que también le ocurrió algo particular, a este especialista de la ciencia “no pudo recoger los gases obtenidos a partir de sus trabajos experimentales”. A principios del siglo XVIII Stephen Hales divulgó y mostró, en su escrito “*Vegetable Statics*”, el modo de recogerlos sobre el agua y medir su volumen.

Imagen de la mascota



El británico Jhon Dalton contribuye de manera significativa al nuevo paradigma; no sólo al recobrar el nombre de “gases”, también al considerarlo como un estado de las sustancias, que se encuentran separadas unas de otras, por una distancia mayor que en cualquier otro estado. Interesado por la estructura física de los gases y, al parecer bajo las orientaciones del pensamiento Newtoniano (mutua repulsión ente los átomos) en 1794 publica “las observaciones y ensayos meteorológicos” en el que sugiere una teoría sobre la lluvia, que se oponía a la tradición newtoniana; en esta indicaba que las fuerzas de atracción eran las que originaban el proceso, cada gas existe y actúa independientemente y puramente físicamente y, el vapor de agua pasa a ser considerado como un estado presente en la atmósfera.

**Incorporación
del texto**

336

Pero todo este cambio paradigmático fue posible gracias a la introducción de una matemática instrumental con el italiano Galileo Galilei, que permitió una nueva lectura del paradigma de gases acompañado del trabajo experimental, este hecho sucedió hacia la tercera etapa del Renacimiento (1650-1690). Se dice, entonces, que la neumática cobra importancia al producir realmente vacío. Galileo había tratado de encontrar la razón de la imposibilidad de elevar el agua por medio de bombas de succión a más de 10.33 metros de altura, la atribuía a la columna de agua para soportarle su propio peso.

El italiano Evangelista Torricelli en la carta que envió a Michelangelo Ricci en Roma en 1644, propuso en lugar de emplear agua, mercurio, con ello dio paso a la invención del barómetro (medición de la presión de la atmósfera). En este momento la mecánica Aristotélica perdió definitivamente vigencia. Este paradigma fue contrastado negativamente a partir de los resultados experimentales de Torricelli, quién no solo comprobó la existencia de “vacío” también encontró características propias del “aire” como: pesado, vaporoso, visible y que ofrece una resistencia (hoy fuerza), entonces, un nuevo paradigma gana aceptación en la comunidad científica de esa época.

**Incorporación
del texto**

**Imagen de
la mascota**

**Aprendizajes seleccionados centrados en la lectura: De representaciones y proposiciones:
Pronombres, sinonimia, lecturas de ilustraciones y gráficos.**

Interpreta y analiza la anterior ilustración en forma individual y luego con tres compañeros más. Escríbelas aquí.

Marca la opción que consideres explica el significado de la palabra en negrilla.

Los gases se constituyen en un estado en el que se encuentran las sustancias, los **otros** son el sólido, líquido y plasma.

- a. Hace referencia a la calidad de los gases.
- b. Se refiere a la existencia de más estados de las sustancias.
- c. Emite conclusiones sobre la naturaleza de las sustancias.

Si el gas es un elemento o un compuesto en su estado estable, se considera que **sus** moléculas son idénticas.

- a. Relaciona la cantidad de moléculas necesarias en las reacciones química.
- b. Indica la calidad de las moléculas en los gases.
- c. Especifica las características de las moléculas de los gases cuando es elemento o compuesto.

Las moléculas gaseosas se encuentran muy distantes y sus interacciones son muy débiles. Esta característica origina que **ellos** carezcan de una forma definida.

337

- a. Hace referencia a los gases.
- b. Explica la utilidad de las propiedades de los gases en la industria.
- c. Indica que las moléculas de los gases están distantes una de otras.

En el estado líquido las moléculas carecen de forma definida, es decir asumen la forma del recipiente que los contiene, **su** volumen es definido, poseen alta densidad.

- a. Indica una característica de los gases.
- b. Promueve las funciones de los gases en el medio ambiente.
- c. Explica las utilidades de los gases en el hogar.

El estado sólido, las moléculas poseen una forma y volumen definidos, suelen tener mayor densidad que los sólidos, existe un ordenamiento de las moléculas únicamente con movimiento vibratorio muy cercano entre **ellas**.

- a. Relaciona la cantidad de moléculas de los gases con su apreciación industrial.
- b. Hace referencia a las moléculas.
- c. Determina como es el movimiento de las moléculas.

Anota sobre la línea, el sinónimo de las siguientes palabras.

Determina _____

Especialista _____

Divulgó _____

Contribuye _____

Estructura _____

Oponía _____

Independientemente _____

Cambio _____

Imposibilidad _____
Soportarle _____
Invención _____
Contrastado _____

Cierre de la unidad didáctica

¿Te gustó la unidad didáctica? ¿Por qué?

Imagen de la mascota

338

¿Qué otras preguntas surgen sobre comportamiento y composición de los gases? Anótalas aquí.

Imagen de la mascota

Conclusiones

La propuesta de diseño de unidad didáctica para aprender ciencias desde la propuesta de Ausubel de lectura apoyados en los hechos históricos en que se desarrollaron las nociones científicas, hacen posible una relación desde lo evolutivo y horizontal consecuente con una imagen de ciencia más próxima a la generada en una comunidad de especialistas con sentido humano, superando aquellas prácticas tradicionales en donde se le presenta como: individualista y elitista, descontextualizada, a

problemática, empiro-inductivista, rígida a-algorítmica-infalible, acumulativa y exclusivamente analítica (Gil y colb, 2005).

Leer en clase de ciencias, permite aprenden sobre la actividad y naturaleza de la ciencia. Al respecto Osborne plantea que “aprender a leer el texto científico no conduce sólo a la posibilidad de aprender el contenido sustantivo de la ciencia, sino también para aprender de su epistemología” (Norris et al. 2009) y una mejor comprensión lectora del texto científico podría sostener la promesa de mejorar los aprendizajes en la ciencia a largo plazo (Cromley, Snyder-Hogan and Luciw-Dubas 2010).

Bibliografía general

- Ausubel, P. D. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Cromley, J. G., L. E. Snyder-hogan & U. A. LUCIW-DUBAS (2010) Reading Comprehension of Scientific Text: a domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102, 687-700.
- Chamizo, J., y Rutilo M., J. (2006). Modelación molecular: estrategia didáctica sobre la constitución de los gases, la función de los catalizadores y el lenguaje de la química. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Oct-Dic. Vol 11, No. 31. Comie en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14003107>
- Driver, R. y cols. (1989) *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Ediciones Morata.
- Gil, Sifredo, Valdés y Vilches, (2005). ¿Cuál es la importancia de la educación científica en la sociedad actual? En *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Unesco-Orealc. 15-27
- Izquierdo, M. Y sanmartí, N. (2002) *Hablar y escribir para enseñar ciencias*. Enseñanza de las ciencias. Número extra VI congreso. Tomo 2; p. 69-70.
- Kragh, H. (1989). *Introducción a la historia de la ciencia*. Barcelona crítica.
- Lemke, L. J. (1997) *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Temas de educación. Editorial Paidós.
- Norris, S. P., H. Falk, M. Federico-Agraso, M. P. Jiménez-Aleixander, L. M. Phillips & Yarden (2009) Reading Science Texts-Epistemology, Inquiry, Authenticity-A Rejoinder to Jonathan Osborne. *Research in Science Education*, 39. 405-410.
- Quintanilla, M. (2009) Enseñar y aprender a escribir historias de la ciencia para desarrollar competencias de pensamiento científico. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 3578-3581 en <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-3578-3581.pdf>
- Quintanilla, M. y Merino, R. C. (2008) *Elaborar unidades didácticas incorporando la historia de la ciencia*. Capítulo 7. Áreas y estrategias de investigación en la didáctica de las ciencias experimentales. 93-103.
- Rojas Rojas, S. P. (2006) *Las competencias Cognoscitivas y el concepto gases*. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría, Departamento de Química, Facultad de Ciencia y Tecnología- Marzo de 2006.
- Sanmartí, N. (2000) El diseño de unidades didácticas. En: Perales, F.J.; Cañal, P. (edres.), *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Alcoy: Ed. Marfil, 239-266
- Sepúlveda, B, González M. Camacho, J, y Quintanilla, M. (2010) *Cinética de las reacciones químicas. Una unidad didáctica para la educación media*. Unidades didácticas en Química. Su contribución a la promoción de competencias de pensamiento científico. Editorial Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile e Instituto universitario de la Paz, UNIPAZ, Barrancabermeja, Santander, Colombia. Vol. 3. 31-52.
- Sutton, C. (2003) Los profesores de Ciencias como profesores del lenguaje. *Reviste Enseñanza de las Ciencias*, Vol., 21 No. 1. Pág. 21-25
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana*. Vol. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid: Alianza Editorial.

Bibliografía textos científicos originales

- Berzelius, (1811) “En la causa de las proporciones químicas” en <http://dbhs.wvusd.k12.ca.us/webdocs/Chem-History/Berzatom.html>
- Boyle, R. (1662) *A Defence of the Doctrine Touching the Spring and Weigh of the air*, en <http://dbhs.wvusd.k12.ca.us/webdocs/Gaslaw/Gas-Boyle-Data.html>
- Black, J. (1756) Experimentos con Magnesia Alba (hidróxido de mercurio carbonatado), cal viva (óxido de calcio) y otras sustancias alcalinas, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/black.html>
- Cavendish, H. (1785) Experiments on Air, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/cavendish.html>
- Davy, H. (1811) Los compuestos del cloro, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/idavy.html>
- Davy, J.(1812) “On a Gaseous Compound of Carbonic Oxide and Chlorine” en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/idavy.html>
- Evangelista T. (1644). Carta enviada a Michelangelo Ricci en Roma, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/torr.html>
- Faraday, M. (1823) “On Fluid Chlorine” en <http://dbhs.wvusd.k12.ca.us/webdocs/Chem-History/Faraday-Chlorine-823.html>
- Franklin, B. (1774) Carta dirigida a Joseph Priestley en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/franklin.html>
- Jan Baptista, V. H. (1656) *Ortus medicinae, Id est, inicia physicae inaridita*, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/helmont.html>
- Lavoisier, A. (1775) Memoir on the nature of the principle which combines with metals during calcinations and increases their weight en <http://dbhs.wvusd.k12.ca.us/webdocs/Chem-History/Lavoisier-1777.html>
- Mariotte, E. (1676 y 1679) *La Naturaleza del aire*, en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/mariotte.html>
- Mayow, J. (1686) *Tractatus Quinque Medico –Physic* en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/mayow.html>
- Priestley, J. (1772) Instructions and observations on making carbonated water, en <http://dbhs.wvusd.k12.ca.us/webdocs/Chem-History/priestley.html>
- Prout, W. (1815) “On the Relations between the Specific Gravities of Bodies their Gaseous State and the Weights of their atoms” William Prout en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/prout.html>
- Rayleigh, L. (1892) Determinación de la densidad del nitrógeno en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/rayleigh.html>
- Scheel, W, C. (1777) Experimentos sobre aire y fuego, en <http://web.lemoyne.edu/~giunta/scheele77.html>
- Thompson, (1807) En “Un sistema de la Química” en <http://webserver.lemoyne.edu/faculty/giunta/thompson.html>

Narrativas digitales

Lectoautoría y colectividad en la narratología de la blogoficción

Daniel Escandell Montiel¹

343

Palabras clave: lectoautoría, colectividad, blogoficción, wkinovela, tuitertura, narratología.

Resumen

La creación literaria digital ofrece herramientas de colectivización de la composición textual, como los sistemas de publicación basados en la tecnología wiki. Sin embargo, la narrativa digital se ha expresado con mayor éxito en formatos de publicación digital basados en plataformas como el blog o el nanoblog. En estos sistemas se integran herramientas de aportación paratextual en la que los lectores pueden interactuar con la obra, en algunos casos de manera definitiva, ayudando a moldear el objeto literario final. Analizaremos los mecanismos de influencia de los lectores y cómo su papel se ha vuelto clave en la composición de blogoficciones, lo que incluye desde la creación de obras de larga extensión (como las blogonovelas) hasta la tuitertura (esto es, las publicaciones literarias en Twitter).

A tales efectos, partiremos del análisis de la relación lectoautoral establecida en algunos de los títulos fundacionales de la blogonovela, con especial atención a la obra de Hernán Casciari, y contemplaremos también el análisis de los mecanismos sociales y de influencia que las redes sociales han tenido en obras determinadas a la hora de modificar los textos creados por el autor.

El autor literario inscribe su obra en el espacio público mediante la publicación de la misma de manera que construye una esfera de presencia que es mayor cuanto más grande es su zona de influencia. Esta zona, a su vez, puede incrementarse mediante la publicación e inscripción en el contexto digital, tanto mediante la difusión de la autoproyección del autor como marca mediante sis-

¹ Universidad de Salamanca, daniellescandell@usal.es.

temas sociales del entorno web 2.0 o del libro como producto de consumo cultural. Se trata de un proceso de visualización evidente entre el espacio mental (intelectual) y el espacio real (social) pues tanto el autor como el libro, en la medida en que son concebidos como elementos corpóreos y tangibles, sirven “both as point of departure and as destination” (Lefebvre, 1974, p.194).

En la literatura digital debe sumarse la proyección avatárica (Escandell, 2012, pp.111-112) como inscripción de la figura del autor en el espacio de la virtualidad, alejado de lo tangible. Se trata de un nudo entre el espacio real y mental de creaciones hipermedia (o, al menos, fuertemente dependientes del hipertexto) en el que la definición parcelaria y excluyente del concepto de autoría moderno (en tanto en cuanto sea entendido como posmedieval) se debilita en múltiples ocasiones. El autor no siente *a priori* la necesidad de inscribirse como autor con la misma fuerza que en el paradigma tradicional del libro contemporáneo, quizá como consecuencia de su sociabilidad digital: la red tiende a socializar los recursos con la consecuente disolución en diferentes grados de la propiedad tradicional en torno al objeto intelectual inmaterial. Es un entorno apto, por tanto, para la disolución total o parcial de barreras tradicionales entre autoría, lectores y la jerarquización clásica del proceso de recepción y percepción cultural en torno al ítem de lectura.

En el paso a la sociedad posindustrial de la información y el conocimiento los centros de consumo son igualmente centros de ocio que se han construido en torno al capitalismo informacional (Oleza, 2009, pp.40-42), cuya influencia es patente también en la industria cultural. En este ámbito de consumo informacional, los puntos de conexión a la red son esenciales para la distribución de esos ítems culturales y/o de ocio cultural, especialmente en la medida en que deben ser comprendidos no solo como receptores, sino también como emisores de información vinculados a la estructura rizomática de internet: cada nodo de conexión es productor y consumidor de datos (esto es, de información). En un número creciente de casos actuales, estos dispositivos de conexión (como tabletas o teléfonos inteligentes) implican, además, una conexión perpetua, no solo por sus capacidades de conexión a diferentes redes de datos (GPRS, 3G, Wi-Fi...), sino porque acompañan casi perpetuamente a sus propietarios como si fueran parte integral de un *tecnocuerpo* que lleva al usuario a esta esfera de digitalidad, concibiéndose así un “cuerpo humano implementado por un conjunto de prótesis tecnológicas que le permiten acceder y ser activo en el tercer entorno” (Echeverría, 2003, p.18), siendo ese tercer entorno el informacional-digital en oposición al primario (agrario-ganadero) y secundario (mercantil-industrial).

El paradigma de la conexión perpetua a la red potencia indefectiblemente la ironía de Debord de “lo que aparece es bueno, lo que es bueno aparece” (1967, p.3), una de las bases fundamentales de la cultura del espectáculo y proyección del yo en una sociedad informacional. Aunque esto se daba ya en medios jerarquizados tradicionales, en los que la barrera entre puntos de emisión en lo alto de la pirámide, y la masa receptora en la base, estaba bien definida, en el sistema descentralizado que permite la estructura de nodos de internet la ejecución de este mecanismo de visibilización es diferente, si bien de igual o mayor importancia dada la enorme cantidad de información (con independencia de la calidad, relevancia y temática de la misma) que se genera continuamente en internet. En una estructura abierta y que no responde necesariamente a la reproducción de patrones clásicos de creación-recepción, el proceso de filtración y difusión de ítems culturales responde a la actitud *vírica* de la propagación de la misma en entornos entre pares, u otras estructuras sociales en las que se reduzca la distancia entre emisores y receptores (pues estos están abiertos al diálogo, con independencia de que el punto emisor decida mantenerlo o no).

Se refuerza la paridad entre nodos pese a los intentos de acotación y control del flujo de la información que pueden darse. Esto, a su vez, nos lleva a un sistema en el que el usuario pierde parte de la génesis del objeto que lee-consume y que puede manipular-alterar, de manera que “todo es susceptible de apropiación, sin cuestionarse ni la legitimidad de la fuente de donde se toma prestados, ni el rigor y la calidad con que han sido elaborados, ni si disfrutan legalmente de derechos de autor” (Oleza, 2009, p.51), lo que lleva a una mayor presencia de la concepción de la propiedad y creación colectiva que se ha aplicado en entornos informáticos abiertos asociados a sistemas de licencias colectivas como GNU o ciertos tipos de Creative Commons en los que la comunidad es la que crea, produce, modifica y reproduce, por lo que “el fundamento de la concepción moderna clásica de propiedad privada ha quedado hasta cierto punto disuelto en el modo postmoderno de pro-

ducción” (Hardt & Negri, 2000, p.325). En el espectro textual, Landow estableció que “el hipertexto pide nuevas clases o concepciones de *copyright* que protejan los derechos de autor y a la vez permitan a otros enlazar el texto de ese autor” (2006, p.450), aunque es necesario también cubrir los supuestos de reelaboración, modificación y alteración en diferentes niveles de esas mismas obras, con independencia de si han surgido desde el trabajo seminal de una única persona o de manera colectiva de su misma génesis.

Los agentes culturales se enfrentan a un proceso de cambio que lleva hacia una nueva reconciliación entre el espacio virtual y el mental del autor en un proceso que cobra una importancia creciente en la sociedad moderna con una hegemonía que trasciende incluso la de la macrovisión supranacional (Lefebvre, 1974, pp.401-414). Simultáneamente, la microvisión local deja de serlo, pero sin perder su factor restrictivo y localista para, en realidad, modificar la percepción limitada del mismo a través de la emisión del mensaje sin barreras físicas mediante la distribución digital de la información: lo local se hace universal. Este proceso abre heridas en la concepción clásica del canon para dar paso a la búsqueda de lo nuevo en un archivo cultural en constante transformación, que ya no puede ser fijado y delimitado en su estado de liquidez digital antiatomista, incluso cuando la búsqueda de lo nuevo es el único camino posible en realidad:

La producción de lo nuevo es la exigencia a la que todo el mundo debe someterse para encontrar en la cultura el reconocimiento al que aspira -en caso contrario no tendría ningún sentido ocuparse de los asuntos de la cultura-. [...] Lo nuevo es insoslayable, inevitable, irrenunciable. No hay ningún camino que saque de lo nuevo, porque, si lo hubiera, sería un camino nuevo. No hay posibilidad alguna de romper las reglas de lo nuevo, porque esa ruptura es precisamente lo que las reglas exigen (Groys, 1992, pp. 16-17).

En la persecución de lo nuevo, el autor avatárico se esconde, justamente, tras la máscara del personaje que es el autor ficticio del blog (Escandell, 2010). Puesto que está escondido tras ese proceso de suplantación, los recursos de presentación del dueño y autor del weblog se corresponden con los del avatar, no con los del autor real (al menos mientras se ejecuta la realización de la blogonovela), pues esta es también un tiempo de escritura, un texto en progreso en el que participan escritor y lectores que asumirán en diferentes niveles el papel de lectoautores, como mínimo a través de la opción de los comentarios. De hecho, estos comentarios no deberían ser entendidos como simples elementos paratextuales, pues pueden formar parte tan esencial del articulado fictivo y avatárico como el cuerpo principal. El autor simula ser ese personaje no solo a través de la escritura, buscando un estilo apropiado para su avatar mientras lo encarna en su proceso de publicación del blog y posterior relación con los lectores, sino que utiliza las opciones hipermedia y los recursos formales propios de las bitácoras para componer la máscara del avatar, un *tecnocuerpo* capaz de modificar la propiocepción, que el autor expone como parte del espectáculo de la blogonovela, y que resulta esencial para componer una manifestación “renovada de los viejos géneros autobiográficos. El *yo* que habla y se muestra incansablemente en la Web suele ser triple, una multiplicación del *yo* que persigue la asimilación de autor, narrador y protagonista para fingir el carácter autobiográfico (Lejeune, 1991, p.47-62): “es al mismo tiempo autor, narrador y personaje” (Sibilia, 2008, p.37). Así, en la ejecución blogonovelística el foco se centra en el avatar, que aúna narrador y personaje en la virtualidad, empleando los recursos digitales que un bloguero real utilizaría como propios. Esto implica usar módulos de presentación en la composición de la página, crear un catálogo de imágenes consistentes, e incluso el uso de redes sociales u otros servicios (como YouTube), donde el avatar existe también fuera de la ficción propia que está siendo creada. Los recursos de inscripción del autor son, en definitiva, copados por su personaje avatárico, y se trata de un acto de simulacro absoluto.

La wikinovela, a diferencia de lo que sucede en la blogoficción, realiza una equiparación absoluta entre autor (esto es, creador) y lector (receptor) pues el aprovechamiento de las herramientas de publicación wiki implican la generación de hiperficciones constructivas, colectivas e hipertextuales en las que es posible la colaboración directa e inmediata entre autores modificando el texto propuesto en primera instancia y determinando cuál será la continuación de la narración, proponiendo, así, ramificaciones del argumento mediante la estructura hipertextual (Fernández & Pérez, 2006). Con estos mecanismos, las wikinovelas se centran en la creación colectiva -donde colectividad y lectoautoría

son indivisibles (o, al menos, deberían serlo)- como en el caso de la obra promovida por la Universidad de Deusto en colaboración con Juan José Millás, Jon Arretxe y Espido Freire, un proyecto plurilingüe (castellano, euskara, inglés) iniciado el 24 de abril de 2006 y cerrado el 24 de julio de 2006: *Vidas Prodigiosas*, actualmente no disponible pero que se publicó en <<http://www.wikinovela.org>>.

En la blogoficción se establecen unos parámetros de semipasividad en el lectoautor, entendido este como lector que participa en la creación de la obra frente al autor nominal (quien firma —capitanea— la redacción). Esto se debe, precisamente, a su posición de ausencia de control directo sobre las herramientas de redacción y publicación, por lo que la lectoautoría total (la doble vertiente de lector y creador en igualdad de condiciones) se restringe, en realidad, a modelos de hiperficción colectiva alejados de la estructura blogofictiva. Se trataría, en estos medios, de un semilectoautor que puede influir en la obra mediante la relación establecida con el autor y ser parte autoral de la obra mediante la inclusión de los comentarios en el cuerpo del texto principal, pero no mediante la alteración directa y libre del texto previamente redactado por el autor, de manera que todavía se define una jerarquía piramidal en el proceso creativo, aunque el flujo de influencia es bidireccional.

Hay, con todo, casos en los que el aparente paratexto del comentario acaba convirtiéndose en núcleo central. María José Hermida Castro, del blog *Frida* <<http://frida.blogia.com>>, publicó a partir del mismo el libro *El umbral de mi blog*, donde el peso real recaía en los comentarios que iba publicando un usuario bajo el seudónimo de Ibis. Hermida Castro se cuida mucho de no decir nunca el nombre del escritor que sospecha que se escondía tras ese seudónimo, pero su apellido se filtra sutilmente —o no— en el mismísimo título con el que se bautiza al libro. La presencia potencial de Francisco Umbral en los comentarios del blog es un fuerte detonante para esta desviación tan notable en el equilibrio autor-lectoautor, pero el blog —aunque apto como herramienta multiautoral— no es un formato que facilite la creación colectiva lectoautoral. Con todo, Hermida Castro reconoce la importancia de los comentarios en la construcción de la bitácora:

346

Hace años, allá por diciembre del 2005, creé mi blog. Se trataba de un diario en el que cada noche escribía mis vivencias personales. Al poco tiempo otros internautas empezaron a dejar sus comentarios. Uno de ellos, cuyo pseudónimo era Ibis, llamó especialmente mi atención. Desde el principio me gustó su simpatía y su descaro; a él mi sentido del humor, algo que nos llevó a crear una atmósfera de complicidad en la que la ironía era nuestro principal vínculo de unión. (2009: 7)

Por su parte, Landow reconocía ya el potencial del blog potencial como generador de nuevas prosas ensayísticas hipermedia (2006), pero la autoría múltiple literaria implica usos en los que no se abre a la colectividad, sino a los autores con acceso autorizado. Estas creaciones múltiples responderán a un plan predefinido o a juegos narratológicos diversos, pero el trabajo en equipo implica un plan de un modo u otro y son todos autores: la lectoautoría digital implicaría una relación no predefinida, sino abierta, entre el resto de autores, lectores, lectoautores y la propia obra. En cualquier caso, se establece que:

Las nuevas forma de comunicación interfacial proporcionan un terreno abonado para la consolidación de otros modos de concebir, producir, reproducir, proteger e incluso obtener rentabilidad económica a partir de los contenidos intelectuales, creando otras maneras de gestionar las relaciones comerciales, la relación individuo-colectivo y el dominio público al margen de las regulaciones patrimoniales (Mestre, 2008, p. 501).

La disolución de autoría individual ya se da en wikis, construidas sobre el trabajo colaborativo, y lo mismo sucede en blogs en los que los comentarios de los lectoautores sean de interés, relevancia y calidad equiparables a los de las entradas del autor: todo ello forma un conjunto, pero ese conjunto no es en sentido estricto responsabilidad del dueño del blog, ni del que realiza el comentario, sino de una relación simbiótica equiparable a la defendida en el *copyleft*. Si a eso añadimos que el diálogo directo (mediante citación o hipervínculos) en el hipertexto es algo normalizado, de algún modo se construye una red de textos unidos que forman un conjunto superior a su estatus individual: un hipertexto no está aislado, como no lo está una obra científica repleta de citas, pero aquí su diálogo es directo, palpable, y no restringido a márgenes, secciones inferiores o últimas, sino inmerso en el texto y tratando a esos otros textos como pares.

La blognovela presenta dos importantes rasgos a la hora de distinguirse de las otras propuestas de creación literaria digital: la interacción con el lector y la nueva concepción del tiempo narrativo. La interacción del lector es directa, pero su resultado objetivo es solo concederle el valor de importante influencia sobre la obra: es un semilectoautor que no puede modificar el texto (pues no cuenta con los permisos necesarios para acceder a las herramientas de publicación del blog), pero eso no le convierte en un lector pasivo tradicional, pues abre el diálogo directo con el avatar del autor, puede cuestionar su existencia, dar consejos, apoyarle, denigrarle..., interactuar con él como si fuese un personaje real que expone su intimidad en un blog. Este narrador avatárico, a su vez, puede dialogar con él, tanto en los comentarios (que son tan parte de la narrativa como el propio articulado) como en los propios artículos, *a posteriori*. No se trata de una hiperficción colectiva, aunque hay que señalar que sin el papel del lectoautor no hay blognovela; el camino del personaje narrador se cruza con sus lectores, y la psique del avatar debe reaccionar ante estos, pues no puede mostrarse inerte, ya que nadie lo es, a los comentarios recibidos, aun cuando estos provienen de desconocidos que se esconden tras seudónimos y la pantalla del ordenador, al igual que el autor.

En *Más respeto, que soy tu madre*, blognovela fundacional firmada por Hernán Casciari (escrita entre 2003 y 2004), los comentarios de los lectores solo se pueden integrar a partir del capítulo número 56 (la tecnología, simplemente, no estaba disponible desde el principio en el hospedaje empleado), y a partir de ahí el diálogo con el público se convierte en norma, hasta que traspasa la barrera misma de los comentarios, cuando en el capítulo 89, titulado “Una cena demasiado larga” del 27 de noviembre de 2003 <<http://mujergorda.bitacoras.com/cap/000098.php>>, el hijo homosexual de la protagonista invita a su nuevo amor, Borjamari, quien trabaja en una funeraria, a cenar. Puesto que el negocio familiar es una pizzería, ese es el plato principal del menú. Borjamari se convierte en la voz de los lectores escépticos (de los comentarios, y también de otros blogs, por el diálogo generado entre estos) cuando cuestiona la realidad de la pizza, incluso a un nivel casi ontológico, denunciando que esa pizzería es un fraude:

-¿Entonces no te gustó la pizza, nene? -digo yo, un poco desencantada.

-Teniendo en cuenta que todos vosotros fingís tener una pizzería en Argentina, cuando en realidad sois una agencia de publicidad que está intentando imponer una novela en el mercado editorial español, debo reconocer que por lo menos habéis preparado la comida vosotros mismos.

-Ay, Borjita, ¿qué carajo estás diciendo? -dice el Nacho, que de a poco me parece a mí que se iba desenamorando.

[...]

-Venga ya, mujer -dice el Borja mirándome muy raro-, diga la verdad: usted no es Mirta Bertotti, es un conjunto de autores catalanes, y estas paredes son falsas, todo es un decorado ¡todo es falso! ¿Por qué quitó las estadísticas la semana que vendió menos de mil pizzas al día? Todos vosotros estáis obsesionados conmigo, ¡todo esto es falso, es una agencia de publicidad catalana! (Casciari, 2003)

Todo el capítulo es una respuesta a los comentarios generados en días previos: los lectores intuyen más allá de la mera sospecha que la obra es ficcional, pero no necesitan que nadie desenmascare al autor, pero hacerlo implicaría romper el pacto de ficción y, quizá, el desarrollo de la narración, que resultaría herida de muerte. Casciari afronta el reto y responde con un capítulo metablognovelístico. Satiriza sus acusaciones y las convierte en ese personaje retratado ridículamente. Los lectores, por su parte, expresan en sus comentarios de forma generalizada el triunfo de Mirta, avatar del autor, sobre los insidiosos. Pero tras Borjamari hay mucho más, pues el nombre no es casual, y su actitud no es tampoco exclusiva de algunos de los comentarios que se pueden rastrear en el blog: se esconde un blog de un crítico de blogs, y el propio autor lo reconoce en una nota, presente en esa misma página:

El personaje de Borjamari, en la historia, es parodia de un crítico de blogs que, con el mismo nombre, redactaba reseñas sobre bitácoras en la dirección borjamari.blogspot.com, con gran audiencia de público. Sus características eran los titulares largos, los textos con pretensión literaria y unas estrellas azules (de una a cinco) que puntuaban las obras (Casciari, 2003).

Luego tras el personaje de Borjamari se genera, en realidad, no solo una respuesta a ciertos comentarios, sino un diálogo abierto con el blog de dicho crítico: mediante sus acusaciones, desde otro blog, influye directamente en la narración, se convierte en personaje, da pie al juego metanarrativo y los visitantes se suman al suceso, cómplices de lo que leen.

En el nanoblogueo —como el popular Twitter— los esquemas de creación colectiva y lectoautoría giran principalmente en torno al uso de sistemas de vinculación mediante el uso de recursos vocativos que establecen conversaciones (el uso del marcador @) y categorizaciones abiertas (introducidas por # y conocidas como *hashtags*). Con una vida útil medida en minutos, el tuit se aproxima a la volatilidad de la comunicación oral: estas palabras no llega a llevárselas el viento, pero sí pueden ser vistas como gotas que pronto se sumarán a un mar de datos difícilmente rastreable. La *tuitera*, a través de sus *cuentuitos* y *tuitpoemas*, tiene en su brevedad extrema sus principales puntos a favor y en contra, pues son limitaciones que polarizan y extreman los resultados, tanto literarios como los del proceso de recepción en los lectores. Una escritura en Twitter, más incluso con vocación literaria, debe ser directa y eficaz, pero eso ha generado también una fuerte corriente de tintes ramonianos, donde ingenio y juego tropológico se unen a la concreción: “es el mayor juego de palabras que ha existido jamás. Es el gimnasio de la mente y de la escritura, en el que la ortografía y la sintaxis son parte de las disciplinas con las que entrenamos cada día” (Tascón & Abad, 2011, 119). Lo dialógico es el elemento lectoautorial más destacado en el espectro *tuitero*, pero el aglutinamiento de mensajes mediante *hashtags* implica una colectivización del desarrollo de variantes temáticas y otros géneros de microficción, donde la organización rizomática se establece mediante el componente hipertextual del *hashtag* como canalizador y nexo de los textos compartidos en el entorno social.

Así pues, frente al ideal de colectividad lectoautorial de equiparación absoluta de las reglas del juego que se puede dar en hiperfecciones wikinovelísticas, el uso narratológico del blog como plataforma de publicación es catalizador de flujos de influencia, de lectoautorías indirectas, frente a la microficción del nanoblog o la composición abierta, anárquica, de la wikinovelización. Los mecanismos de colectividad lectoautorial de la red son diferentes en función del formato de exposición y redacción de la obra, pero no son ajenos a esta nueva relación en la que el lector ya no es el mero receptor pasivo de una obra cerrada.

348

Referencias bibliográficas

- Casciari, H. (2003). *Más respeto, que soy tu madre*. Extraído el 29 de julio de 2012 desde <http://mu-jergorda.bitacorras.com>
- Echeverría, J. (2003). Cuerpo electrónico e identidad. En D. Hernández (ed.), *Arte, cuerpo, tecnología* (pp.13-29). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Escandell Montiel, D. (2010). The Writer Seeking Vengeance: Blognovelism and Its Relationship with Literary Critics. En S. Bibb & D. Escandell (eds.), *Best Served Cold. Studies on Revenge* (pp. 127-135). Oxford: ID-Press.
- (2012). El escenario virtual de la blogoficción. Construcción avatárica en la narrativa digital. En J. Ortega (ed.), *Nuevos hispanismos. Para una crítica del lenguaje dominante* (pp. 107-126). Frankfurt-Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Fernández Carrelo, P. & Pérez Isasi, S. (2006). La Wikinovela: un proyecto de creación hipertextual, colectiva y multilingüe en internet. *III Congreso Online. Observatorio para la CiberSociedad. Conocimiento Abierto. Sociedad Libre del 20-11-06 a 3-12-2006*. Extraído el 29 de julio de 2012 desde <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=658&llengua=es>
- Hardt, M. & Negro, A. (2000). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Hermida Castro, M. J. (2009). *El umbral de mi blog*. Córdoba: Séneca.
- Landow, G. (2006). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Lefebvre, H. (1967). *Hacia el cibernántropo. Una crítica de la tecnocracia*. (1980). Barcelona: Gedisa.
- Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 29, 47-62.
- Mestre, R. (2008). Democratización de la (re)producción de contenidos en la red: *wiki, weblog* y *co-*

- pyleft*. En V. Tortosa (ed.), *Escrituras digitales. Tecnologías de la creación de la era virtual* (pp. 475-502). Alicante: Servicio de Publicaciones Universidad de Alicante.
- Millás, J. J., Arretexe, J. & Freire, E. (2006). *Vidas prodigiosas*. Extraído el 29 de julio de 2012 desde <http://www.wikinovela.org>
- Oleza, J. (2009). El consumo de cultura en la era informacional. En V. Tortosa (ed.), *Mercado y consumo de ideas* (pp. 29-55). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tascón, M. & Abad, M. (2011). *Mundo Twitter*. Barcelona: Alienta Editorial

La lógica narrativa del videojuego: exploración de las formas de encuentro entre el jugador, el personaje y el narrador

Concepción López Andrada¹

351

Palabras claves: narrativa, virtualidad, videojuego.

Resumen

En este trabajo buscamos una aproximación a los mecanismos de la narrativa del videojuego a partir del ejemplo concreto de la novela *Providence* (2009). La novela de Juan Francisco Ferré es una búsqueda incansable de estrategias formales con las cuales enfrentarse a las nuevas tecnologías y sus desafíos culturales y mediáticos. El videojuego (que lo entendemos como texto de la “realidad virtual”, siguiendo a Mangieri, 2001) aparece insertado en la novela de dos maneras complementarias: primero, en la estructura formal de la misma, ya que el engranaje de la novela se activa a partir de la división en tres niveles: “El principio Delphine”, “El movimiento browiniano” y “La corporación Cthulhu”. Y en segundo lugar, en la trama (o no-trama) en el momento en el que el protagonista, Álex Franco, acepta trabajar en un guión basado en un extraño videojuego (el recurso del objeto maldito) que la extinta KGB planeaba usar como mecanismo de control social. El mecanismo propuesto por Juan Francisco Ferré en *Providence* funciona como una confrontación constante con la realidad. Como ya hemos comentado, es una narrativa que explora nuevos caminos, una narrativa abierta que coge elementos de la realidad y los modifica, convirtiéndolos en ficción y huyendo de la verosimilitud y el realismo costumbrista. Igualmente fuerza los límites de la novela, convirtiendo la novela en videojuego o el videojuego en novela. Explora nuevas formas de encuentro entre el jugador, el personaje y el narrador.

¹ Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. clopezc@unex.es.

Introducción

En el presente estudio abordamos el estudio de la mecánica narrativa del videojuego a partir de la novela *Providence* de Juan Francisco Ferré², editada en 2009.

Nabokov dijo que la palabra realidad no significa nada sin comillas. La “realidad” de *Providence* es una realidad entre comillas cuyo engranaje es un videojuego. Paradigma de obra total insertada en el postmodernismo, se aleja de la tradición narrativa española acercándose a modelos de la última literatura norteamericana.

Providence es la historia de Álex Franco, cineasta español que, visto fracasar su primer largometraje en Cannes, firma dos pactos fáusticos, para abandonar la medianía de su vida, tanto privada como profesional, y desplazarse a Providence, Rhode Island, a trabajar en el tratamiento de un guión sobre un videojuego extremo que la extinta KGB planeaba utilizar como mecanismo de control social. Para encubrir su verdadero objetivo, sus mecenas le consiguen un trabajo de profesor visitante en la universidad de Brown. La realidad virtual, la tecnología, el cine como fundamentación mitológica de los Estados Unidos, son algunos de los temas que aborda la novela.

La lógica narrativa del videojuego en *Providence*

Disfrute de la experiencia mientras pueda.

J.F. Ferré, *Providence*

En este estudio buscamos una aproximación a *Providence* desde la lógica narrativa del videojuego. La novela de Juan Francisco Ferré es una búsqueda incansable de estrategias formales con las cuales enfrentarse a las nuevas tecnologías y sus desafíos culturales y mediáticos. El videojuego (que lo entendemos como texto de la “realidad virtual”, siguiendo a Mangieri, 2001) aparece insertado en la novela de dos maneras complementarias: primero, en la estructura formal de la misma, ya que el engranaje de la novela se activa a partir de la división en tres niveles: “El principio Delphine”, “El movimiento browniano” y “La corporación Cthulhu”. Y en segundo lugar, en la trama (o no-trama) en el momento en el que el protagonista, Álex Franco, acepta trabajar en un guión basado en un extraño videojuego (el recurso del objeto maldito) que la extinta KGB planeaba usar como mecanismo de control social.

En *Providence* pasamos de niveles como pasamos de plataformas o mundos cuando jugamos a un videojuego, de tal manera que, los mecanismos internos de los “textos virtuales” afectan al desarrollo narrativo de la novela como explicaremos a continuación.

Hacia una virtualización de la narrativa en *Providence/Providenz* el videojuego

Un videojuego genera mundos³, al igual que una película o una novela. Su prestigio social como objeto lúdico ha sido por línea general relegado y menospreciado como mero entretenimiento (en

² Escritor y crítico literario. Es Doctor en Filología Hispánica. Entre 2005 y 2012 ejerce como profesor invitado e investigador en la Universidad de Brown, impartiendo clases de narrativa, cine y literatura española e hispanoamericana. Es autor de las antologías *El Quijote. Instrucciones de uso* (2005) y *Mutantes* (2007, en colaboración con Julio Ortega). Ha publicado la colección de relatos *Metamorfosis*[®] (2006) y las novelas *La vuelta al mundo* (2002), *I love you Sade* (2003) y *La fiesta del asno* (2005, con prólogo de Juan Goytisolo). Ha publicado el libro de estudios literarios *Mimesis y simulacro. Ensayos sobre la realidad* (Del Marqués de Sade a David Foster Wallace). Su última novela, “Providence”, fue Finalista del Premio Herralde 2009 (Anagrama).

³ Eco (1996) postula a la existencia de un pacto ficcional, que autor y lector de ficción suscriben, en virtud del cual el lector acepta que lo que se cuenta en el texto son hechos imaginarios, pero no son mentiras. Eco explica que los mundos de ficción son parásitos del mundo real: todo aquello que en un texto de ficción no se explicita, no se describe como diferente del mundo real, se presume que es equivalente a lo que ocurre en el mundo real. El pacto ficcional supone que el lector suspende sus juicios de verdad frente a los hechos que se le narran; es decir, no es válido preguntarse si es cierto lo que se cuenta. Sin embargo, es posible interrogarse sobre la verosimilitud de lo narrado, y la idea de “verosimilitud” remite a lo admitido por las convenciones del género.

muchos casos infantil) y como parte de la baja cultura. No obstante, la influencia que en la sociedad ha ido ejerciendo este formato es inmensa. Es esencial desde un punto de vista pragmático, la intervención activa por parte del receptor que ha ido adquiriendo en la construcción de contenidos y discursos en estas formas culturales de ocio. La construcción textual de los videojuegos depende en extremo del lugar de disfrute del mismo y, estrechamente ligado a él, del soporte hardware o plataforma para la que está diseñada dicha construcción textual. El videojuego es ante todo un juego y conecta profundamente con el impulso primitivo y lúdico del ser humano. De ahí su éxito en la sociedad de consumo.

El videojuego es una herramienta de simulación⁴ muy potente, con una tecnología que se ha ido perfeccionando con el tiempo. El léxico de los videojuegos abre un campo semántico basado en la noción de mundos posibles: son los distintos niveles del juego, las zonas, las plataformas, los distintos planos de la realidad que genera la máquina virtual. Se produce continuamente un acceso a distintos mundos. Es lo que atrapa y seduce. “Nos mienten tan intensamente como nos seducen” dice Mangieri (2001:29). Pero dejando a un lado, la perspectiva más crítica, y siguiendo con Mangieri y su análisis del videojuego como “discurso de ficción” creemos que resulta de gran interés el análisis de los procedimientos narrativos y de iconización que los textos de “realidad virtual” plantean y las convergencias y trasvases entre estos dos formatos o textos: la novela y el videojuego.

Hay que empezar por las fronteras: “Parte del trabajo inicial en cualquier medio es explorar la frontera entre el mundo representado y el mundo real”, explica Murray (1999: 115). De qué manera el concepto de “virtualidad” nos afecta. La impresión generalizada es que la virtualidad es una cualidad de los seres y de las cosas, un adorno novedoso que nos trae el mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Ryan expone que se puede utilizar la palabra “virtual” en tres sentidos diferentes: “un sentido óptico (lo virtual como ilusión), uno académico (lo virtual como potencialidad) y otro más informal, tecnológico (lo virtual relacionado con la informática)” (2004: 31). Hasta hace poco las diferencias se establecían entre “mundos reales” y “mundos ficticios”. La distinción entre ellos parecía sencilla. La entrada del concepto de “virtualidad” ha complicado bastante las cosas, ya que lo virtual no es *lo imaginado/imaginario*, como sucede con lo ficticio, sino que en los nuevos escenarios virtuales es posible realizar ciertas acciones, que lo acercan más a una nueva forma de realidad que a una nueva forma de ficcionalidad. Existe algo implícito en lo virtual: hace que desaparezcan todos los inconvenientes del mundo concreto. ¿Pero realmente es así o podemos considerar lo virtual como algo implícito al ser humano? De este modo, introducimos el término de “ecología cognitiva” de Pierre Lévy (1999). Entiende la tecnología como una dimensión condensante de sentidos y una vía para comprender la historia humana. Esta perspectiva va más allá de las tradicionales polémicas que se pueden reducir, de un lado, la del humanismo como valor en peligro frente al desarrollo tecnológico; y, del otro, el debate sobre fines y medios, causalidades y finalidades. La “ecología cognitiva” apuesta por articular la tecnología como una dimensión humana, es decir, inseparablemente material y espiritual. Estas configuraciones son consideradas como etapas, eras u olas tecnológicas. Estos estadios o “ecologías cognitivas” relacionan una visión integradora de lo natural, lo social y lo subjetivo; igualmente, resaltan las interacciones e interdependencias del mundo socio-cultural, el técnico y el de los conocimientos. Para Baudrillard (1978) la idea de virtualidad se da como proliferación de imágenes e informaciones que denomina simulacros. En esta concepción, diferente, a la asumida por Pierre Lévy, lo virtual se convierte en la tesis postmoderna de la ilusión del bienestar y de una utopía fantasmal. La interpretación postmoderna de Baudrillard de la virtualidad como simulacro se basa en una lectura de la virtualidad instrumental. Según el sociólogo francés no vivimos en un mundo en el cual nos encontramos una tecnología de la realidad virtual, sino que estamos inmersos en esa tecnología, vivimos dentro de la realidad virtual. Alejándonos de las teorías más apocalípticas, llegamos a una zona en la cual percibimos que por encima de cualquier fenómeno semiótico la “Realidad Virtual” va más allá en la producción de efectos de lo verdadero (Mangieri, 2001) que quizás otros formatos. Estos “textos culturales” poseen “un alto nivel de iconización visual

⁴ Para Aristóteles todas las artes son imitación. El hombre aprendería imitando: “El concepto de la mimesis como factor primario de la creación sigue siendo vigente en el pensamiento aristotélico. Afirma el filósofo que al hombre le produce satisfacción el contemplar la imitación y el imitar él mismo; o para ser más precisos: le gusta representar y la representación” (Spang, 1984: 155).

y táctil, empleados en principio para la simulación en entretenimiento de operaciones militares y en otras áreas del conocimiento y la investigación” (Mangieri, 2001: 29) y que en la cultura del ocio y el entretenimiento se concretan en los “audiovisual game” o “ficcional games”. En el videojuego al igual que en el acto de leer, el jugador/lector es activo. Funciona de manera performativa: aprieta botones, accede a una serie de pruebas, trabas y caminos. Dirige a un “alter ego”, un personaje que manipula a su antojo siempre con los límites que impone la propia lógica y dinámica de la operatividad lúdica. Entraría a colación conceptos como “usabilidad” y “jugabilidad”. Por lo tanto, los “mecanismos de indicación”, ya sea a través del ratón, mando, *joystick* o cualquier otro dispositivo manual, incluyen la tactilidad, Mangieri habla de “mundos apuntados”.

Un concepto clave en el videojuego es el de “actualización”⁵. En el devenir narrativo de *Providence* resulta muy revelador, comprobar cómo los personajes, carentes de profundidad psicológica (al igual que algún personaje ya célebre e icónico en la historia de los videojuegos como *Lara Croft*) se “actualizan” continuamente. *Alex Franco, protagonista alrededor del cual gira toda la trama (la mayoría de las veces a su pesar) es un claro ejemplo de personaje inconsciente y plano que no evoluciona a lo largo de la narración. Es un monigote simple y tópico puesto en manos del narrador o jugando con el título de la novela, de una azarosa Providence. Alex Franco se “actualiza” continuamente. Puede sufrir el poder represor basado en el miedo y la obsesión por la seguridad de un aeropuerto norteamericano: “Temblando, Franco coge la pistola depositada en la mesa y, mientras el altavoz declina la insensatez de la situación mundial y la delirante racionalidad que apenas deja resquicio para el pensamiento, se coloca tras el hombre maniatado a la silla” (p. 135). Y al siguiente nivel ese recuerdo se ha borrado de la “memoria” del personaje, no resulta ni traumática, ni relevante para éste. De igual modo, la actualización afecta a la acción: se van abriendo, generando distintos mundos, el hilo narrativo nos lleva a muy distintas localizaciones, son puertas que se abren pero que no siempre se cierran, líneas de fugas narrativas, en definitiva, una lógica interna muy similar a la dinámica del videojuego. Asimismo, el tiempo en la narración se suspende, funciona en “stand by”, el escenario temporal se edifica sólo a través de las múltiples referencias a la cultura popular, que crean un efecto de anclaje en el relato. El tiempo y su acontecer no existen. Se actualiza, vuelve a punto de partida. La historia se articula a partir de los movimientos de personaje/jugador a través de un espacio cuyos componentes pueden acelerar o retardar el desarrollo del argumento. Entendemos, pues, el videojuego como un texto cultural que converge con un tipo de narrativa posmoderna inquieta y que busca constantemente nuevas latitudes. Asimismo reflexiona sobre la problemática de la representación, la ficción, de la memoria y la percepción.*

354

El juego narrativo o virtual puede ser visto como un laberinto. Eco (2000) habla de tres tipos de laberintos: un tipo de laberinto “unirreconocible”, el laberinto manierista o “Irrweg” y el laberinto como red. Nos detenemos en este último. “Es una red en donde un punto puede conectarse con cualquier otro punto. Este laberinto “corrige” continuamente su forma global infinita. El viajero debe entonces aprender a corregir de vez en vez” (Mangieri, 2001: 31). El viajero/lector/jugador debe actualizarse, “rehacerse” cada cierto tiempo. De esta manera, entendemos esta “red” más que como metáfora como modelo. La trama (o como hemos especificado antes la no-trama: “Toda esta trama estúpida, como la juzgas por error, era necesaria para renovar por completo la realidad, de arriba abajo”, p.577) funciona como rizoma (Deleuze, Guattari, 1994), como una conexión de nodos, rutas y destinos que posibilita el regreso al mismo punto de partida. El mecanismo propuesto por Juan Francisco Ferré en *Providence* funciona como una confrontación constante con la realidad. Como ya hemos comentado, es una narrativa que explora nuevos caminos, una narrativa abierta que coge elementos de la realidad y los modifica, convirtiéndolos en ficción y huyendo de la verosimilitud y el realismo costumbrista. Igualmente fuerza los límites de la novela, convirtiendo la novela en videojuego o el videojuego en novela.

En *Providence* como en el videojuego la narración se inaugura, avanza y se clausura por la acción del juego mismo y el juego consiste en elegir. A Alex Franco se le van presentando pruebas,

⁵ Según la RAE el término “actualizar” es “Poner al día. Poner en acto, realizar”. En el ámbito informático se usa para referirse a renovar la versión de algún software o programa.

misiones, caminos que debe tomar, otros personajes (Delphine, Al-Razed, Eva) funcionan como puntos de arranque, enlaces o puentes, para pasar a otra fase del juego. El juego es virtual por las reglas que lo rigen, y actual, por las elecciones que se llevan a cabo. Una vez llevada a cabo una acción, que consuma una elección, otra vez se abre un campo de posibilidades y nuevas oportunidades. Al protagonista, Alex, se le ofrece la acción de jugar, él acepta, elige y sopesa las posibilidades y las ordena en valor de la oportunidad, y otra vez, de nuevo y constantemente, se le ofrece la acción de jugar, y con su elección actualiza el estado de la narración/juego en ese momento. Sin embargo, el estado actual de “realidad” del juego/narración acaba cuando se consume la última acción del juego/narración. Al final de la novela se habla de *Providence* como “una conspiración para imponer el mundo virtual al mundo real” (p. 562). Esa acción final, no tiene por qué ser la consecuencia del agotamiento de las posibilidades virtuales y de actualización del juego/narración, sino que puede ser el resultado de una decisión del protagonista de abandonar la partida, cortar de forma abrupta las posibilidades del juego.

Cuerpo y máquina: de *Rayuela* a *Existenz*

Los personajes de *Providence* carentes de profundidad psicológica se acercan a la idea que Morelli personaje de *Rayuela* (1963/1984) de Julio Cortázar expone en el capítulo 62 de la influyente novela: “Si escribiera ese libro, las conductas standard (incluso las más insólitas, su categoría de lujo) serían inexplicables con el instrumental psicológico al uso. Los actores parecerían insanos o totalmente idiotas” (p. 524). Morelli es una figura ficcional que Cortázar crea para exponer sus teorías acerca de la novela (que luego intentó poner en práctica en su novela siguiente *62, modelo para armar*; título que parte de este capítulo 62 de *Rayuela* donde se exponen con mayor intensidad las ideas del autor). Morelli es un escritor que se plantea en el libro ciertas dudas sobre la creación narrativa. En *Rayuela* el contenido y la forma se reflejan mutuamente a través de la búsqueda que comparten los personajes, el lector y la novela misma. El sentido lúdico y de “novela en construcción” se asemeja a la idea de búsqueda y superación de las fronteras de la novela tradicional que propone *Providence*. No hay juego posible hasta que no se juega. No hay relato hasta que la historia no se narra.

355

Los personajes “insanos o totalmente idiotas” que pueblan *Providence* (esa atmósfera mezcla de viejo moralismo norteamericano y capitalismo tardío) resultan muy efectistas; es el caso de Delphine (francesa arquetípica en su querencia por perversiones herederas de Sade) y Eva (actualización de tipo de la *femme fatale* cinematográfica en clave *college*) que se comportan como parte de un engranaje que se asemeja a la idea de Goffman de las relaciones sociales como obras de teatro. La metáfora teatral filtrada a través de los monitores de un videojuego maléfico. Hay una conversación reveladora entre dos mujeres al final de la novela, que podemos identificar como las dos “actrices” que interpretaron el papel de Delphine y Eva: “– Por cierto, déjame decirte una cosa, cariño, no puedo callármela por más tiempo, ya me conoces. Tu interpretación de la atribulada estudiante de posgrado ha sido genial. Mis felicitaciones más sinceras.” (p. 582). En esta especie de epílogo de la novela, llamado “Providence. Año uno” hay una clara referencia a la novela de Cortázar. Las mujeres suben un ascensor, y cada fragmento de texto se va marcando con un número. Los personajes, asimismo, están imbuidos por una fuerte “corporalidad”. La materialidad de los personajes por los que el tiempo no pasa (ya que no evolucionan) se hace carne a través de distintas perversiones que hace que los personajes se acerquen más a la idea de máquina que de humano. La muñeca tamaño real de Delphine es una mezcla entre fetiche erótica, cirugía plástica y cyborg.

Resulta paradigmática la relación en *Providence* entre profesor-alumna, entre el profesor mucho más mayor y la alumna de origen afroamericano, en contraste con la relación que engendra el núcleo de la historia en *The dying animal* (2001) de Philip Roth, entre el viejo profesor David Kepesh con una de sus alumnas, una joven de origen cubano, Consuelo Castillo. En ella Roth vuelve sobre algunos de sus temas recurrentes como son la pulsión sexual y la decadencia física del cuerpo. Asimismo, enlaza lo sexual con las condiciones y desarrollos políticos y sociales de EEUU durante varias décadas. Por el contrario, los cuerpos en *Providence* son cuerpos que no sufren, ni se alteran. El cuerpo exótico de la alumna afroamericana, Shirley Robinson: “Shirley no es demasiado guapa, lo

reconozco, pero tiene un cuerpo escultural, aunque ella finge desconocer el impacto que causa en la imaginación y la sensibilidad masculina. La consagración a la vida intelectual académica y la culpabilidad familiar la fuerzan a reprimir esa parte vital” (p. 207), se contraponen al cuerpo también exótico de Consuelo Castillo, donde la consciencia de la mortalidad y lo efímero del propio cuerpo, a través de la enfermedad, toma el control, así como las obsesiones que vinculan el sexo y la muerte. Los personajes de *The dying animal* (2001) son personajes profundos y consecuentes con sus actos, que sufren no solo una evolución psicológica, sino también física. Posen hondura humana. Los personajes de *Providence*, liberados de todo espesor y densidad humana, forman parte de la materia lúdica. Roth muestra la crudeza del cuerpo humano, la desnudez sórdida y decrepita de Kepesh, frente al cuerpo joven de su amante y cuando la enfermedad acecha, admite que la vida como constante búsqueda del placer no es más que una forma de eludir la muerte: “*Because only when you fuck is everything that you dislike in life and everything by which you are defeated in life purely, if momentarily, revenged. Only then are you most cleanly alive and most cleanly yourself. It’s not the sex that’s the corruption - it’s the rest.*” (p.69).

García Canclini (2006:148) ha señalado que “la deconstrucción más radical de la subjetividad está siendo realizada por procedimientos genéticos y sociocomunicacionales que favorecen la invención y simulación de sujetos. Desde la robótica hasta la clonación, desde el travestismo de género hasta el fingimiento de personalidades en juegos electrónicos, la pregunta por lo que hoy significa ser sujeto está – más que cambiando- asomándose al precipicio de la disolución” (2006: 148). El modelo tradicional y estable de sujeto se tambalea y directores de cine con David Cronenberg y su personal universo, juegan con el concepto de “La Nueva Carne”⁶ *eXistenZ* (1999) es un film del director norteamericano, que es claramente referido en la novela de Ferré. A veces, se habla de videojuego maldito como Providenz. La fascinación por la posthumanidad y por el impacto de la tecnología en el cuerpo humano, es igualmente un tema implícito en la novela de Ferré y que parte en buena medida del cine de Cronenberg. *eXistenZ* cuestiona las fronteras entre virtualidad y realidad, a partir del concepto del videojuego como herramienta de creación de identidades, “la construcción y reconstrucción de nuestras identidades análogas en el ciberespacio, porque el ordenador proporciona un entorno donde la identidad es realmente lo que nosotros hacemos de ella, y donde las identidades estables están en crisis. En efecto, en el mundo de la realidad virtual podemos utilizar el espacio digital para recrear las identidades de nuestro mundo real, para experimentar con nuevas identidades...” (Laura Borrás, 2003:8). Cronenberg presenta en sus obra un descreimiento del cuerpo humano tal y como lo conocemos. La envoltura carnal es lo viejo y lo que limita pues, las infinitas posibilidades humanas o más certeramente, posthumanas. Es la alteración radical de la idea tradicional de ser humano. En *eXistenZ* hay una simbiosis clara entre la persona y el organismo biomecánico, que previamente ha requerido una “instalación” en el cuerpo humano (López Martín, 2000). La introducción de la “vaina transgénica” (un híbrido de tejidos orgánicos y artificiales) en el “biopuerto” permite que el jugador de *eXistenZ* viva realidades distorsionadas.

356

A modo de conclusión

Novela en la que caben muchas novelas, *Providence* funciona desde lo poliédrico. Un juego de voces directas e indirectas que evidencian el delirio de un siglo que comenzó el 11 de septiembre de 2001 con la imagen en nuestras retinas de un segundo avión estrellándose⁷. Juan Francisco Ferré indaga

⁶ En Videodrome (1983), Cronenberg propone el concepto de “La Nueva Carne”. Los seres humanos tienen completa libertad para transformar su entorno. El próximo paso en la evolución humana consistirá en la fusión entre cuerpo y máquina. A través de las señales de ‘Videodrome’, el cuerpo y la mente de Max Renn comienzan a mutar, a fundirse con el mundo del vídeo. El protagonista de Videodrome encuentra una nueva identidad a partir de la intersección de cuerpo y tecnología. El personaje de Bianca O’Blivion dice en un momento de la película: “Y ahora que eres el mundo del vídeo hecho carne, ya sabes lo que debes hacer. Oponerte a Videodrome. Usarás las armas que te han dado para destruirles. Muerte a Videodrome. ¡Larga vida a La Nueva Carne!”.

⁷ Martín Amis escribe en su colección de ensayos sobre el 11-S titulado *El segundo avión*: “para aquellos en la torre sur, el segundo avión fue el final de todo; para nosotros, su brillo representó el primer atisbo del futuro cercano”.

en las profundidades de una realidad mediatizada por el cine y otros mitos tecnológicos. El videojuego es el motor sustancial de una narración que desemboca en el planteamiento de la problemática entre mente-cuerpo, la cuestión de los límites y peligros del futuro posthumano y la disolución del cuerpo como temas que se revelan paradójicos y conflictivos en un contexto de tardocapitalismo e hipertecnificación.

Bibliografía

- Amis, M. (2009) *El segundo avión: 11 de septiembre 2001-2007*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Borràs, L. (2003). “eXistenZ, de David Cronenberg: ciberficciones para la posthumanidad”. *Digitium* [artículo en línea]. UOC. Núm. 5. [Fecha de consulta: 6 de julio 2012] <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/borras0303/borras0303.html>
- Cortázar, J. (1963/1984) *Rayuela*. Edición de Andrés Amorós. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-textos.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- Ferré J.F. (2009). *Providence*. Barcelona: Anagrama.
- García CANCLINI, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Lèvy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- López Martín, F. (2000). *David Cronenberg/eXistenZ. El placer de lo siniestro*. Valencia: Ediciones de la Mirada.
- Mangieri, R. (2001). *Las fronteras del texto. Miradas semióticas y objetos significantes*. Murcia: Universidad, Servicio de Publicaciones.
- Murray, J.H. (1999). *Hamlet en la holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- Roth, P. (2001). *The dying animal*. London: Vintage Books.
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.
- Spang, K. (1984). “Mímesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria” en *Anuario filosófico*, 17, pp. 153-159.

Ritmo y movimiento en el discurso audiovisual

Paloma Palau Pellicer¹

359

Palabras clave: lenguaje audiovisual, video-arte, símbolo visual, objeto sonoro, dispositivos de aprendizaje, ritmo, movimiento.

Resumen

La creación y percepción de las obras de arte también ha ido modificándose con la evolución de las tecnologías de comunicación. En la actualidad, utilizar medios analógicos o digitales con un fin artístico o técnicas para la grabación y reproducción de imágenes y sonidos, es un recurso muy extendido. El lenguaje audiovisual sintetiza y articula estos códigos expresivos procedentes de ámbitos que utilizan parámetros espacio-temporales. Sin embargo, el video-arte forma nuevas narrativas completamente distintas a otros géneros, como el video clip o el cine. En una pieza audiovisual, el argumento se sustenta en el formato, estableciendo una dinámica visual y conceptual a través del relato. El medio proporciona, en definitiva, la posibilidad de proyectar las ideas en un soporte dinámico y multidisciplinar. Enmarcado en este contexto, el audiovisual experimental «A palabras necias, oídos sordos», una de las piezas del proyecto *nada es lo que parece*, muestra la fusión que puede darse entre lenguajes. Esta obra, junto a otros cuatro clips creados con objetos sonoros y símbolos visuales, reinterpreta con el eje común de las relaciones humanas, distintos conceptos asociados al refranero español. La propuesta fue desarrollada en Argentina, en la ciudad de Buenos Aires, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades multiculturales. Un territorio creativo en la que la resignificación de conceptos constató una herencia social intensa, dados los vínculos y tradición que la unen a España.

¹ Universitat Jaume I. ppalau@uji.es.

Introducción

La creación y percepción de las obras de arte ha ido modificándose también con la evolución de las tecnologías de comunicación, de modo que ya desde hace algún tiempo hablar de arte digital se ha convertido en algo cotidiano. En la actualidad, utilizar medios analógicos o digitales con un fin artístico o técnicas para la grabación y reproducción de imágenes y sonidos, es un recurso muy extendido. Aunque realmente no es nada nuevo, puesto que los artistas de los movimientos de vanguardia de la primera mitad del siglo veinte ya empleaban el sonido en sus creaciones², así como, las tendencias artísticas que surgieron en los años sesenta. Década en la que simultáneamente a la consolidación de los medios de comunicación de masas, ya se pretendía explorar con las alternativas de aplicación artística de dichos medios y en las que se popularizaron nuevos soportes.

Aparecen los nuevos soportes, el libro de artista y el catálogo de la exposición como una obra más, los documentos fotográficos, los materiales pobres y objetos kitch, la naturaleza como material, la acción, el cuerpo, el video..., siempre partiendo del mismo punto, la negación en lo posible de ese material, un nuevo portador de conceptos, estableciéndose un arte como idea y como acción. Lo que menos importa es el objeto material, que no es considerado arte. Además se crea una coexistencia entre imagen y lenguaje como vehículos para hacer llegar la idea del artista (Esteban de Mercado, 2002: 52).

Aquella experimentación, como argumenta Esteban de Mercado, con las prácticas artísticas, derivó en una unión paradigmática entre arte y ciencia, en la que el artista, el espectador y el ordenador se convirtieron en colaboradores. Y los medios audiovisuales irrumpieron como instrumento creativo aumentando las posibilidades de comunicación entre los artistas y el público. Los avances tecnológicos de la época ofrecieron nuevas alternativas y usos de un recurso expresivo que ha ido modificando sus posibilidades al ritmo de su evolución. Y no cabe duda, de que ésta afecta a cada aspecto de nuestras vidas y por tanto al arte. Dentro de este nuevo clima estético, surgió el video-arte, entre muchas otras formas de expresión. El primer uso histórico del vídeo consistía en hacerlo funcionar como una simple herramienta que servía para reproducir un determinado dato, como un método de reproducción más, que también podía formar parte de una instalación. El video era una ventana que se abría para entrar en contacto con el observador, permitía componer con imágenes pero también con sonidos.

El lenguaje audiovisual sintetiza y articula códigos expresivos procedentes de diversos ámbitos, con el video-arte se crearon y se crean nuevas narrativas puesto que se valen de parámetros espacio-temporales e interactivos completamente distintos a otros géneros como el video clip o el cine. En este contexto, en los años noventa con la publicación del libro *La Audiovisión* el compositor y profesor francés, Michel Chion³ marcó un cambio en la experiencia perceptiva de los mensajes audiovisuales al redefinir los conceptos planteados desde su percepción. Si bien, marcaba especial atención al cine, también proponía una reflexión sobre las particularidades del arte del video y el lugar que ocupan el sonido y la imagen:

Este parpadeo visual, que puede encontrarse en los clips y en los juegos de video, alcanza, pues, la rapidez de lo auditivo y del texto. Es lo visible que se debe escuchar, es decir decodi-

² «Diferentes movimientos vanguardistas como el futurismo, dadaísmo, constructivismo, orfismo, musicalismo etc., desarrollarán el uso de sonido en sus obras, ya sea en conjunción interdisciplinar con la obra plástica, como creando paralelismos estructurales transdisciplinares de la llamada "música visual" sin sonidos, pero empleando analogías de ritmo, armonía u otras formas propias del lenguaje musical que en la plástica adopta nuevas significaciones». Fragmento de la ponencia del profesor Miguel Molina Alarcón de la Universidad Politécnica de Valencia (España), titulada: *Restituir el Patrimonio del Arte Sonoro de la Vanguardia Histórica: Reconstrucciones, versiones, revisiones, subversiones y perversiones*, p.3. I Congreso Internacional de Música y Tecnologías Contemporáneas, realizado en la Universidad de Sevilla, en diciembre de 2006.

³ Michel Chion, 1947, Creil (Oise) es compositor, escritor, realizador de cine y video, investigador y profesor. Realizó sus estudios musicales en los Conservatorios de Versailles (París) y literarios en la Facultad de París-Nanterre. Entre los años 1971 a 1976, fue miembro del Grupo de Investigaciones Musicales del Servicio de Investigación, como responsable de programas de radio y publicaciones del Grupo (dirección de la revista *Cahiers Recherche Musique*). Y de 1981 a 1986, miembro de la redacción de *Cahiers du Cinéma*. Desde 1993, es profesor asociado en Paris III (département cinéma et audiovisuel) donde imparte cursos sobre el sonido en el cine y guión en diferentes centros franceses y europeos.

ficar, como una cadena verbal. La imagen pierde su cualidad de superficie relativamente estable, y son sus cambios de ritmo o de aspecto los que se hacen significantes (Chion, 1993: 154).

En el video-arte el argumento se sustenta en el formato y en la posibilidad de establecer una dinámica visual y conceptual a través del relato audiovisual. El medio proporciona en definitiva, la posibilidad de proyectar las ideas en un soporte dinámico y multidisciplinar. Enmarcado en este contexto el audiovisual *nada es lo que parece* plantea un proyecto precisamente con este recurso creativo, que permite proyectar las ideas a través de la fusión entre lenguajes y transitar indistintamente entre el objeto sonoro y el visual. Detallada a continuación, esta experimentación propone la resignificación de cinco conceptos asociados al refranero español, a partir de las relaciones humanas. La propuesta fue desarrollada en Argentina, en la ciudad de Buenos Aires, ofreciendo un amplio abanico de posibilidades multiculturales. Un territorio creativo en la que la resignificación de conceptos constató una herencia social intensa, dados los vínculos y tradición que la unen a España.

Aproximación al término «audiovisual»

El término «audiovisual» define un medio compuesto por la percepción auditiva y visual aunque para hacer referencia al medio está popularizado como «video», prevaleciendo en su denominación la imagen sobre el sonido. Dado que este hace referencia a la relación entre lo auditivo y lo visual para producir una nueva realidad o lenguaje desde una percepción simultánea, una aproximación al término como inicio, resulta interesante para ubicar el concepto y contemplarlo desde el punto de vista de ambas percepciones.

Históricamente el término comienza a utilizarse en los años treinta en Estados Unidos con la aparición del cine sonoro y empieza a teorizarse en Francia durante la década de los años cincuenta para referirse a las técnicas de difusión simultáneas. La expresión se impone con la expansión de la televisión y en el terreno de los medios de comunicación de masas, que es cuando comienza a hablarse de lenguaje audiovisual y comunicación audiovisual. Sin embargo, entre las definiciones actuales sobre los medios audiovisuales que encontramos en los diccionarios de lengua española, la más completa dice así: «*Audiovisual. Adjetivo que se refiere conjuntamente al oído y la vista, o los emplea a la vez. Dícese especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas*» (RAE, 1992: 162) definición que no contempla a todos los niveles la realidad de su significado. Ni tampoco, como apunta el profesor Luís Alonso García, el abanico de posibilidades que proporcionan las nuevas tecnologías:

361

Llegamos así, finalmente, a esa siempre postergada definición historiográfica de los medios audiovisuales como los códigos e instrumentos basados en el registro maquinal de imágenes y/o sonidos analógicos del mundo, para su conservación en el tiempo y/o su transmisión en el espacio. Así definidos, los medios audiovisuales están atravesados de parte a parte por el carácter analógico que estos medios heredan o usufructúan de las prácticas perspectivas y figurativas de la tradición pictórica moderna. Esto implica que dicha definición es tremendamente restrictiva y deja fuera toda una serie de prácticas que basculan sobre el difuso concepto de “abstracción”: los fotogramas de contacto, el cine experimental, la música concreta, el videoarte... (Alonso García, 2007: 24)

Michel Chion, propone redefinir la expresión la cual denomina *Audio-logo-visual* incluida en el glosario de términos creados por el propio compositor. En ésta de manera oportuna amplía el término al lenguaje verbal, tanto el escrito como el hablado, puesto que como muy oportunamente argumenta también participa en este soporte.

Audio-logo-visual. Expresión propuesta en lugar de “audiovisual”, como más exacta para designarla puesto que incluye, y este es el caso más corriente, el lenguaje bajo la forma escrita o hablada, sabiendo que el lenguaje escapa a la esfera solamente visual y sonora. Este término recuerda que la situación es más corriente triangulada, y no dual: pues el video-clip combina, no la sólo imagen y música, sino palabras, música e imágenes⁴.

⁴ Definición extraída del glosario de términos creados por Michel Chion.

Sin embargo y volviendo al punto de vista de la percepción desde una situación comunicativa, el término más completo es sin duda el acuñado por este mismo autor. Chion es quien propone el término «audiovisión» para definir la percepción del sonido simultáneo a la imagen y la transensorialidad para designar la actitud del «audio-espectador» y a la acción simultánea de escuchar y ver. En su obra *La audiovisión* explica detalladamente las relaciones entre sonido e imagen y la percepción específica a la que dan lugar las películas sonoras, los videoclips o los programas de televisión puesto que estos no sólo se «ven» sino que se «audioven». En otras palabras, los objetos audiovisuales dan lugar a una percepción específica –la audiovisión– que funciona esencialmente por proyección y contaminación recíprocas de lo oído sobre lo visto, bien por su ausencia o sugestión. Es decir, la imagen constituye el hogar consciente de la atención y el sonido aporta una serie de efectos y sensaciones por el fenómeno de proyección del llamado *valor añadido* (Chion, 1990)

Verdaderamente el medio audiovisual sobrepasa el plano bidimensional pues del mismo modo que muestra otra dimensión plástica, acoge en un mismo soporte varios lenguajes artísticos. La técnica proporciona la posibilidad de registrar durante el proceso tanto sonidos como imágenes del natural y recrear ficciones con las que en su *audiovisión* posterior, estimular tanto a nivel auditivo como visual al público. En el proyecto *nada es lo que parece*, las imágenes hablan de conceptos y en sincronía, lo sonoro participa, aportando una dimensión más al argumento. Los audiovisuales de carácter interdisciplinar, creados a través de la interacción entre los lenguajes de expresión, muestran que la transferencia entre los mismos contribuye a enriquecer el mensaje.

Descripción del proyecto *nada es lo que parece*

El *leitmotiv* del proyecto *nada es lo que parece* son el movimiento y el ritmo, generados a partir de símbolos visuales y sonoros. Estos fueron escogidos de forma subjetiva y circunstancial, puesto que cada uno de ellos vino dado por las características específicas de la ciudad y la propia mirada subjetiva. Por tanto, vivir la cotidianidad de la ciudad de Buenos Aires fue fundamental para proyectar las ideas esbozadas, ya que su elaboración dependía directamente de impregnarse de la vivencia. El soporte audiovisual se ajustaba a las expectativas previas, pues permite explorar con los sonidos y las imágenes, así como desdibujar las fronteras entre los lenguajes, enriqueciendo el mensaje, sin que ninguno quede supeditado al otro.

El movimiento y el ritmo, son fenómenos formales y perceptivos con infinitas posibilidades en la comunicación. La primera aproximación al ritmo suele ser formal y asociada al concepto de repetición, armonía, orden o proporción. En el campo de la música, el ritmo depende de la organización de los sonidos en el tiempo, con una escala de medidas rítmicas apoyada en la organización. El lenguaje musical establece que el ritmo depende de esta organización y desarrolla una escala de medidas rítmicas muy precisa apoyada en ese modelo. En el campo de la imagen, el ritmo visual viene limitado por el plano del cuadro, se apoya en la duración y yuxtaposición de los planos en el montaje y depende de las variaciones visuales que se producen en el cuadro de la pantalla, por unidad de tiempo. Sin embargo, cuando los lenguajes se interrelacionan y comparten soporte, el concepto de ritmo cambia, como apunta, al establecer relaciones entre las disciplinas, Ángel Rodríguez:

como en la poética que apoyándose en la concepción musical la adapta a los sonidos y a las estructuras de la lengua. O de la narrativa cinematográfica, que se apoya en la duración y en la yuxtaposición de los planos visuales (montaje) para desarrollar también un modelo paralelo al de rítmica musical. (Rodríguez Bravo, 1995: 89-90)

Así de un modo u otro, se crean nuevas realidades sensoriales mediante nuevos mecanismos, como la armonía, la complementariedad, el refuerzo o el contraste. En la publicidad –aunque con otros fines muy concretos– se crean ritmos basándose en los recursos expresivos para embellecer, conmover o persuadir con el lenguaje verbal y escrito. Al extrapolar estos recursos del lenguaje, al mensaje audiovisual, éstos proporcionan un amplio abanico de posibilidades de comunicación. Aunque el uso común de estos modos de expresión con fines estilísticos se da naturalmente en la literatura, en los medios de comunicación su uso se aprecia a diario, con la finalidad de elaborar mensajes que de alguna manera persuadan a la audiencia. En *nada es lo que parece* la retórica visual se

aplica en la edición de los audiovisuales para generar movimiento y ritmo, con símbolos visuales y sonoros, asociados a las siguientes figuras:

- **La anáfora.** «Es una figura que consiste en la repetición de una o más palabras al principio de los versos o enunciados sucesivos, subrayando enfáticamente el elemento iterado» (Marchese y Forradellas, 1989: 25).
- **La antítesis.** «Figura de carácter lógico que consiste en la contraposición de dos palabras o frases de sentido opuesto» (*Ibíd.*: 29).
- **La comparación.** «La comparación o también llamada símil, es una figura retórica que establece una relación entre dos términos en virtud de una analogía entre ellos» (*Ibíd.*: 66).
- **La elipsis.** «Eliminación de algunos elementos de una frase. La elipsis puede ser situacional, cuando los términos suprimidos están integrados en la situación». (*Ibíd.*: 116) «En el análisis del relato (V. Tiempo), la elipsis es un movimiento narrativo (V. Escena, Sumario, Pausa) gracias al cual, al «saltarse» el narrador algunas partes de la historia, el tiempo del relato se sincopa o es infinitamente inferior al de la historia (Genette, *Figures III, Durée*)», en la imagen se suprimen momentos que no aportan demasiados datos a la narración para enfatizar el discurso y modificar el ritmo como por ejemplo aumentarlo.
- **La sinécdoque.** La sinécdoque, como la metonimia, es una figura semántica que consiste en la transferencia de significado de una palabra a otra, apoyándose en una relación de contigüidad. Pero mientras que en la metonimia la contigüidad es de tipo espacial, temporal o causal, en la sinécdoque la relación es de inclusión, es decir, que uno de los miembros es de mayor o menor extensión (o forma parte del conjunto implícito) que presenta el otro. (*Ibíd.*: 383)

Así tal y como apuntábamos antes, los nuevos lenguajes y la tecnología proporcionan en la actualidad más recursos para poder expresarnos y con ello aumentan las posibilidades, para elegir el medio que se adapte mejor a las necesidades de la obra imaginada. El fundamento del proyecto, con la interpretación audiovisual de una serie de conceptos detallados más adelante, se apoya en el refranero español a través de las relaciones humanas. Así, los refranes seleccionados describen de forma genérica y sintetizada vivencias, exponen situaciones y emociones comunes. Las piezas, elaboradas por medio de bloques temáticos, se resignifican en la descripción del significado, con en el marco de fondo de las relaciones, la percepción y las reacciones. En su *audiovisión* no habría ni principio ni fin, hecho con el que simbólicamente, establecemos la analogía entre la red infinita de relaciones que se crean a lo largo de la vida.

Los refranes son dichos de origen popular que en forma figurada y pintoresca, muchas veces suelen encerrar enseñanzas morales de profunda sabiduría. Se emplean sin alteración alguna y buena parte de ellos es común en el resto del mundo. Los casi cien mil refranes que se registran en la lengua castellana dan pie a un extraordinario material, que representa uno de los grandes valores aportados esencialmente por el pueblo y que los españoles siempre tenemos en cuenta en nuestra vida cotidiana. Puesto que a menudo incluimos uno o varios refranes para ilustrar nuestra conversación. Cada refrán nos muestra lo que piensan, viven y sienten acerca de una cuestión las personas que están insertas en un ámbito espacio-temporal. El conjunto de los refranes es como un espejo donde se refleja la opinión de la sociedad. Dadas las variables y múltiples respuestas con las que el ser humano sorprende con sus reacciones, así como todo lo «inesperado» que de ellas se desprende, *nada es lo que parece* aún los conceptos de **INDIFERENCIA, MEMORIA, SOLEDAD, ANEMPATHIE** y **SILENCIO**. Esta unión conceptual se logra por medio de cinco argumentos, los cuales se representan en un entorno urbano y con una duración de dos minutos cada uno.

Pieza 1

SILENCIO EN BOCA CERRADA, NO ENTRAN MOSCAS

En el refrán *en boca cerrada, no entran moscas* se interpreta el concepto de *silencio* a través de la imagen de manos, compaginada con el sonido de una respiración.

Pieza 2

INDIFERENCIA OJOS QUE NO VEN, CORAZÓN QUE NO SIENTE

El refrán *ojos que no ven, corazón que no siente* define el concepto de *indiferencia*. Los pies como símbolos visuales de diversidad y multiculturalidad de vidas que conviven recorriendo espacios urbanos, ajenas las unas a las otras.

Pieza 3

SOLEDAD MÁS VALE ESTAR SOLA, QUE MAL ACOMPAÑADA

El refrán *más vale estar sola, que mal acompañada* describe la *soledad* buscada; los zapatos de mujer son el símbolo visual seleccionado. Los pasos descubren y describen caminos que simbolizan la conquista de nuevos espacios.

Pieza 4

MEMORIA ANDE YO CALIENTE, RÍASE LA GENTE

El refrán *Ande yo caliente, ríase la gente* dialoga con los recuerdos que la *memoria* trae del pasado al presente. La elipsis como recurso en la edición de las imágenes provoca un dinamismo en la narración con el que juega para modificar el ritmo y aumentarlo. El ritmo acompasado del latir del corazón y las imágenes de la Universidad Nacional de Lanus exponen el concepto de memoria.

Pieza 5



ANEMPATHIE A PALABRAS NECIAS, OÍDOS SORDOS

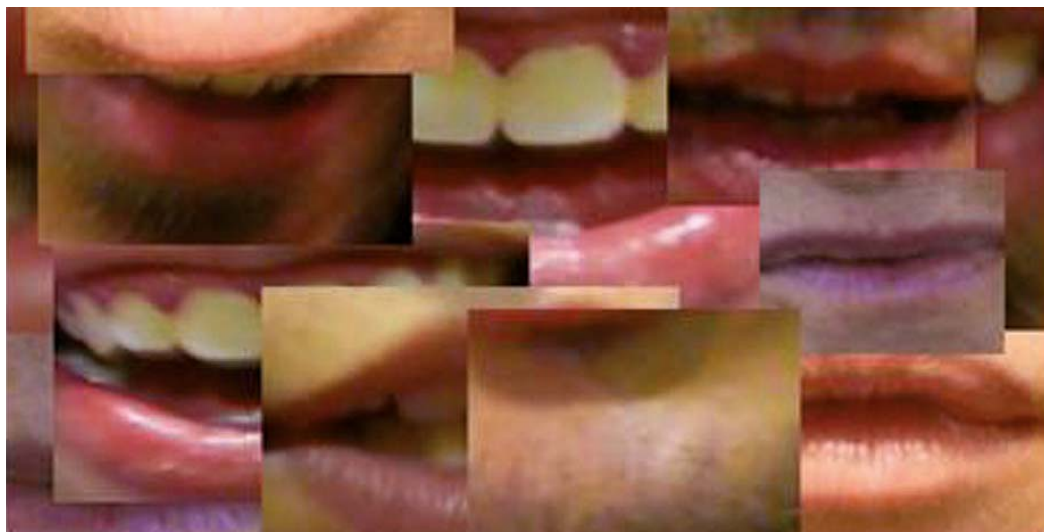
El refrán *a palabras necias, oídos sordos* definido con el recurso expresivo de *sinécdoque* visual y sonora. Representa la ausencia de empatía, situándonos desde el punto del vista del sujeto, *fotograma (a)*. La muestra de la parte por el todo con diversas bocas y voces procesadas, marca simbólicamente el acento sobre la diversidad de pensamiento.

Fotograma (a) símbolo visual: bocas

Los espacios urbanos, las palabras, los sonidos de voces y las imágenes definen el concepto de *anempathie*, término con el que Chion puntualiza un efecto entre sonido e imagen, “indiferencia ostensible ante la situación, progresando de manera regular, impávida e ineluctable, como un texto escrito.” (Chion, 1993: 19). Si bien, la pieza representa este concepto, los elementos sonoros y visuales están sincronizados para potenciar el efecto “no empático”. El audiovisual apela a la complicidad entre los individuos para compartir la sensación de quien no muestra ninguna empatía. De modo que, a partir de un recorrido por las calles de Buenos Aires, tanto las voces que susurran, como las imágenes que nos muestran la ciudad, desembocan en una sucesión de bocas y susurros que hablan y gradualmente incrementan el volumen al tiempo que saturan la imagen. Ambos símbolos definen el efecto de infinitas voces hablando al unísono, *fotograma (b)*.

Reflexión final

En nuestros días el avance de la tecnología de la información y la comunicación han hecho posibles el encuentro entre todas las culturas, fomentando una cultura global. Sin embargo, las relaciones en la sociedad actual tienden a la deshumanización y los espacios comunes, a ser meros lugares de tránsito. Y aunque las herramientas tecnológicas han posibilitado nuevas formas de comunicación, también han fomentado el individualismo y el aislamiento de los individuos. Como tales, los medios audiovisuales están reconocidos como una forma de comunicación; sin embargo, a pesar de que vi-



Fotograma (b) símbolo visual: bocas que aparecen cubriendo la pantalla al ritmo del sonido de voces procesadas.

vimos inmersos en ella, no hemos desarrollado la capacidad de su lectura, de modo que frente a las posibilidades integradoras que nos ofrece y a pesar de estar incluida en la dinámica diaria, la cultura audiovisual contemporánea resulta paradójicamente invisible.

Bibliografía

365

- Alonso García, L. (2007). *Dimes y diretes sobre lo audiovisual en los tiempos de la cultura visual y digital*. CIC Cuadernos de Información y Comunicación (12) Madrid.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Paidós. Barcelona. Colección Comunicación cine.
- Aumont, J. & Marie, M. (1990). *El análisis del film*. Barcelona. Paidós. Colección Comunicación cine.
- Aumont, J.; Bergala, A.; Marie, M.; Vernet, M. (1985). *Estética del cine*. Barcelona. Paidós. Colección Comunicación cine.
- Arheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona. Paidós Estética.
- Barthes, R. (1980). *La Cámara Lúcida: notas sobre la fotografía*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- Bulcão, A. (2002). *Análisis instrumental de la imagen en movimiento: ritmo, síncrexis y atención visual* (v. I) Tesis Doctoral. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Versión en castellano de Antonio López Ruiz. 1ª Edición-Buenos Aires (2008). Paidós Comunicación cine.
- _____ (1998). *Le son*, Nathan-Université, coll. «Cinéma et image», Paris.
- _____ (2002). *Technique et création au cinéma. Le livre des images et des sons*. ESEC édition, Paris.
- Doval, G. (1997). *Refranero Temático Español*. Ediciones del Prado. Madrid.
- Esteban de Mercado, J. C. (2002). *Video-Esculturas y Video Instalaciones en España (Madrid y Barcelona)*. Tesis Doctoral. Departamento de Comunicación Audiovisual. Universidad Complutense Madrid.
- Marchese A. y Forradellas J. (1989). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Molina Alarcón, M. (2006). *Restituir el Patrimonio del Arte Sonoro de la Vanguardia Histórica: Reconstrucciones, versiones, revisiones, subversiones y perversiones*. I Congreso Internacional de Música y Tecnologías Contemporáneas, Universidad de Sevilla, 1-13.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.
- Rodríguez Bravo, A. (1995). *Una nueva propuesta metodológica en torno al ritmo visual: aplicación*

- del método de análisis instrumental al ritmo visual de una telenovela y un filme norteamericano.*
Barcelona. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura. n° 18, pp.89-90.
- _____ (1997). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual.* Barcelona. Paidós. Papeles de comunicación.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen.* Madrid. Cátedra.

Construcción colaborativa de diálogos, en contexto “juego de rol”, a través de la web 2.0

Ana María Vacca¹
Julio Bonelli²

367

Palabras clave: narrativa educativa, argumentación, resolución conflictos, juego de rol, colaboración, autoreflexión, web2.0

Resumen

El escritor uruguayo Hugo Burel, se refería recientemente al “deterioro notable” de la lengua por el uso que se hace del “chat” y de los mensajes SMS (short message service) a través de la telefonía móvil, caracterizados por no tener en cuenta la ortografía, suprimir vocales, signos de puntuación y usar un vocabulario empobrecido.

Por su parte, la psicóloga Sherry Turkle (2012), del MIT (Massachusetts Institute of Technology) reflexiona sobre el uso actual de la tecnología de comunicación y transcribe lo que le dice con nostalgia un adolescente de 18 años “que usa mensajes para casi todo”: “Algún día, algún día que ciertamente no será hoy, me gustaría aprender a tener una conversación”.

Turkle (2012) convoca a desarrollar la autoreflexión, para generar relaciones más profundas con nosotros mismos y con los demás, usando la tecnología de un modo más consciente.

Nuestra propuesta es explorar el uso de una aplicación Web 2.0, que promueva la construcción colaborativa de diálogos por parte de los estudiantes, en el marco de un estilo de “juego de rol”.

Nuestra idea es que la aplicación permita crear historias que incluyan una presentación general, perfiles aproximados de los personajes y algunos diálogos preconstruidos, que ayuden a configurar esos perfiles. Luego, el planteo de una situación conflictiva a resolver, interactiva en tiempo real a través de la Web, en la que los participantes intervienen en un diálogo, asumiendo el rol de uno de los personajes.

¹ Universidad Católica del Uruguay, anamv@ucu.edu.uy.

² Universidad Católica del Uruguay, julio.bonelli.beretta@gmail.com.

Dos elementos adicionales son claves, un foro asociado a la preparación de la participación en el diálogo, una vez elegido el personaje, que permita intercambiar interpretaciones de los diálogos preconstruidos para adecuarse a su perfil y otro, final, de autoreflexión y autoevaluación, donde se analizan los aprendizajes, la colaboración y las mejoras en la calidad de los diálogos y las argumentaciones.

1. El Problema

El 8 de abril pasado, en un artículo periodístico, titulado “La escritura peligra”, el escritor uruguayo Hugo Burel, se refería al “deterioro notable” de la lengua por el uso que se hace del “chat” y de los mensajes SMS (short message service) a través de la telefonía móvil, caracterizados por no tener en cuenta la ortografía, suprimir vocales, signos de puntuación y usar un vocabulario empobrecido. También menciona la red social twitter donde “se lanzan simplificaciones sobre temas que merecen profundidad y seriedad y no apresurados titulares”.

Por su parte, la psicóloga Sherry Turkle (2012), del MIT (Massachusetts Institute of Technology) reflexiona sobre el uso actual de la tecnología de comunicación y transcribe lo que le dice con nostalgia un adolescente de 18 años “que usa mensajes para casi todo”: [“Algún día, algún día que ciertamente no será hoy, me gustaría aprender a tener una conversación”](#).

Turkle (2012) hace un llamado a trascender los “oyentes automáticos” que tenemos en las redes sociales, desarrollando la capacidad de estar solos y la autorreflexión, para generar relaciones más profundas con nosotros mismos y con los demás, usando la tecnología de un modo más consciente.

Encontramos una gran sintonía de estas ideas, con lo que expresan algunos autores de nuestro tiempo, de distinta procedencia, que presentan una actitud crítica frente a los usos poco reflexivos de las tecnologías. Uno de ellos es el argentino Sergio Sinay, quien en su libro, de significativo título, “Conectados al vacío-la soledad colectiva en la sociedad virtual” (2008), nos hace tomar conciencia de la diferencia entre **estar conectados** y **realmente comunicados**. Destaca que la comunicación se **construye** en un proceso que caracteriza como “artesanal, delicado y complejo, que requiere tiempo, atención, dedicación y cuidado” y el escritor estadounidense Nicholas Carr, quien en entrevista (2011), expresa que Internet nos alienta a ser “multitareas, rápidos y cambiar nuestro foco de atención con facilidad. Y mientras más lo hacemos, nos volvemos mejores en ello. Pero lo que se pierde en el camino es la habilidad de filtrar distracciones e interrupciones y mantener la mente en una idea”.

Por otra parte, una investigación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (Sanz et al., 2006) sobre telefonía móvil y la posibilidad de integrarla a los ambientes virtuales de enseñanza y de aprendizaje, destaca el impacto social y cultural de los SMS entre los adolescentes. Señala que los mensajes se caracterizan por una “oralidad escrita” que desplaza incluso el uso de la voz, constituyéndose en “una nueva forma de conversación”.

Paralelamente, desde nuestra experiencia en formación docente, venimos estudiando algunas formas habituales de procesar la información, Vacca (1999). Analizando monografías de estudiantes de distintos niveles de enseñanza, hemos observado algunas características que son muy frecuentes:

- Recortan y pegan información elaborada por otros, sin inconveniente alguno.
- Transcriben textualmente información elaborada por otros, sin citar la fuente.
- A veces reorganizan ideas elaboradas por otros, pero presentan dificultades para distinguir lo más relevante de lo que no lo es.
- Tienden a los enunciados descriptivos y generales, con débil compromiso personal (las listas).
- Parecería que no discriminan entre información, conocimiento elaborado por otros y el construido por sí mismos.
- En general, muy poca elaboración propia de conocimiento.

Así, nos parecía encontrar toda una “metodología de la superficialidad”, en la que nosotros, como educadores, muchas veces también participamos, por no cuestionarla.

En vista de lo expuesto, junto con Ferrés (2000) creemos que debemos aceptar el reto, como educadores, de tender puentes entre la institución educativa, la cultura popular y los intereses de las nuevas generaciones.

Nuestra propuesta es explorar el uso de una aplicación Web 2.0, que aproveche y potencie la motivación de los jóvenes por el intercambio de mensajes, para promover la **construcción colaborativa de diálogos** que permitan trascender la metodología de la superficialidad citada y que sean **gradualmente perfectibles**, tanto en cuanto al **manejo de la lengua**, como en cuanto a la **profundización de la comunicación interpersonal**, aspectos que entendemos íntimamente relacionados.

Lo planteamos en un **estilo “juego de rol”** porque creemos que es una opción, que además de ser atractiva para los jóvenes, les da oportunidad de protagonismo, ampliando perspectivas y trascendiendo los abordajes lineales.

El usuario podrá participar generando un diálogo entre personajes y escenarios creados por otros, así como produciendo una nueva historia con personajes y escenarios creados por él, para que él mismo u otros compañeros participen de las situaciones planteadas.

Finalmente, el registro que permite el medio informático, de los perfiles de personajes, situaciones, escenarios y diálogos, ofrece la posibilidad de análisis reflexivo colaborativo, que es uno de los principales énfasis de la propuesta.

2. La educación y los medios digitales

En trabajos anteriores (Vacca, 2011), aludíamos a la tentación de creer que el simple uso de las tecnologías bastaría para solucionar todos los problemas educativos, en este presente que se ve cada vez más invadido por tecnologías. Expresábamos nuestra convicción de que las tecnologías en sí no constituían una revolución en educación, sino que presentaban posibilidades y potencialidades, que se harían efectivas al poner el foco en el proceso educativo, en el entendido de que entonces lo tecnológico podría alcanzar su máxima optimización en su aporte para la educación.

Agregábamos que focalizarnos en el proceso educativo exige fuertes rupturas y mencionábamos entre ellas, el trascender el “imperativo tecnológico” dominante; la estrategia de “agregar tecnología” a un contexto que permanece inalterado en todo lo demás y sobre todo, ir más allá de las ideas previas de los docentes, quienes, según hemos estudiado (Vacca, 2010), muchas veces no toman conciencia de que aún sigue vigente el uso del computador para reforzar lo que se venía haciendo antes sin él, inefectivamente. Es nuestra convicción que son los modelos pedagógicos los que realmente contribuyen al aporte transformador de los proyectos que incluyen la tecnología y en éstos, el medio tecnológico, en lugar de ser un fin en sí mismo, debe ser un “socio intelectual” potenciador de la propuesta didáctica, aprovechando sus funciones específicas para desarrollar nuevas formas de aprender.

Coincidentemente con lo expuesto, la aplicación que hemos desarrollado está en la línea CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), en tanto genera un espacio colaborativo para producir conocimiento, en la forma de historias y diálogos, definiendo perfiles de personajes y brindando la oportunidad para analizar lo generado.

3. Entorno de aprendizaje

Tal como dijimos anteriormente, la fortaleza de la aplicación estará en la filosofía didáctica subyacente.

En nuestro caso, se busca la interrelación de una serie de elementos didácticos que resultan de nuestra experiencia docente en interacción con investigaciones de varios autores. Estos elementos son los que intentamos potenciar con la aplicación digital que proponemos. Ellos son el **juego de rol**, el **diálogo**, la **argumentación**, la **colaboración**, la **autorreflexión**. A continuación los explicamos y hacemos referencia sintética a algunos trabajos que los tienen en cuenta.

Los juegos de rol, como dicen (Bonelli, Pioli y Vacca, 2006) más allá de su gran diversidad, tienen en común, la posibilidad de ofrecer escenarios, donde pueden interactuar diversos personajes. Es en ellos que tienen lugar los diálogos.

Es un ambiente que favorece los ambientes didácticos actualizados, basados en teorías constructivistas y socio culturales como las propugnadas por Vygotsky, que trascienden los tradicionales, de transmisión- recepción. En el mismo, los estudiantes son activos protagonistas involucrados intelectual y afectivamente a través de la identificación con el personaje seleccionado. Como elemento adicional, está la motivación por la simulación lúdica.

Otro elemento importante es la promoción del diálogo y la argumentación. En el artículo de Pilkington & Walker (2003) se describe un proyecto llevado adelante por la Chapeltown and Harehills Assisted Learning Computer School (CHALCS), centro comunitario de Leeds, Inglaterra, con el objetivo de mejorar el lenguaje de adolescentes, de 10 a 15 años, para quienes, en su mayoría, el inglés era su segunda lengua. El proyecto plantea el uso del Chat (CMC-Computer Mediated Communication), para construir justificaciones de sus opiniones a través del debate escrito.

Los autores dicen que las teorías sobre andamiaje, como las de Vygotsky, sugieren que los escritores pueden mejorar más fácilmente, trabajando con sus pares, pero citan a Burnett (1993), quien dice que la colaboración es solamente efectiva cuando los coautores se comprometen en “conflictos”, más que cuando hay “consenso”. Según los autores, para que se trate de “argumentación” se requiere que los “argumentos” estén orientados a la resolución de un conflicto y según ellos, la noción de conflicto y argumento, son centrales en la teoría de Piaget, para desarrollar comprensión. Dicen que la argumentación consiste en el avance de aseveraciones enlazadas, con la intención de convencer a alguien del propio punto de vista.

Ello supone para los estudiantes, según los autores, acostumbrarse a seleccionar los argumentos relevantes para la cuestión en discusión, a exponer argumentos examinando la consistencia con los ya expuestos por sí mismo, a reconocer las inconsistencias en general, a aceptar una argumentación, aunque la conclusión no sea la deseada.

Por su parte, Bryson & Scardamalia (1991) nos hacen pensar en el tipo de escritura que queremos promover, en el papel de la colaboración y en la importancia de la autorreflexión.

370

En cuanto al tipo de escritura, distinguen dos modelos de escritores, los “expertos” y los “novatos”, analizando protocolos de pensamiento en voz alta. Los primeros revelan dedicar tiempo previo a la escritura para pensar en cómo adaptarse a determinada audiencia, en cómo expresar su propio pensamiento, en jerarquizar las ideas principales, por ejemplo. En cambio, los “novatos” parecen comenzar a escribir “tan rápido como pueden mover el lápiz”, sin ese tiempo previo de pensamiento y planificación, contando todo lo que saben sobre un tema.

Lo más difícil, según los autores, para el “novato”, es transformar una lista de hechos desconectados en una idea poderosa, una historia evocadora o una estructura conceptual elaborada.

Los autores citan un trabajo de Scardamalia y Bereiter (1983) en el que trataron de promover el estilo de revisión característico de los expertos. Hacían que los alumnos detuvieran la escritura, para evaluar lo generado. Los resultados revelaron que las revisiones realizadas ayudaron a mejorar significativamente las composiciones escritas.

Sin embargo, los autores reconocen que la enseñanza de las estrategias de los expertos no es suficiente y deben combinarse con la posibilidad de trabajar en contextos de intercambio social con los pares, donde cada uno es al mismo tiempo maestro/aprendiz y lector/escritor.

Destacan la importancia de integrar las actividades de escritura en contextos comunicativos significativos, que trasciendan motivaciones artificiales tradicionales, como medio de generar procesos de pensamiento de orden superior. Por eso citan a Vygotsky (1978), p.117:

“La enseñanza debe organizarse de tal modo que la lectura y escritura sea necesaria para algo. Si se usa solamente para escribir saludos o lo que se le ocurra al maestro, entonces el ejercicio será puramente mecánico y puede aburrir pronto al niño, su actividad no se manifestará en su escritura y su personalidad en desarrollo, no crecerá”.

De acuerdo con lo expuesto, pretendemos promover la construcción colaborativa y comprometida de diálogos, en los que el participante intervenga argumentando con fundamento, para resolver situaciones conflictivas de su interés. Dentro de este planteo, juega un papel fundamental el énfasis en la reflexión metacognitiva, que hará posible la superación continua de la calidad de los diálogos.

4. Características específicas de la aplicación

La aplicación intenta ser coherente con la filosofía didáctica y entorno de aprendizaje que se intenta generar.

En una “historia”, visualizamos dos niveles de usuario, “editor” y “participante”. El “editor” es el creador de la “historia” y el que determina qué usuarios registrados pueden participar en ella.

El usuario “participante” en una “historia” creada por el “editor”, tiene acceso a una presentación general, a algunos diálogos preconstruidos entre “personajes”, en determinados “escenarios” y a una situación conflictiva a resolver. A continuación, describiremos los tres ítems:

- **Presentación general:** Se trata de una descripción general de la historia, que incluye una descripción textual de los perfiles aproximados de los personajes, acompañada de imágenes asociadas a los mismos. Es elaborada por el “editor” trabajando individualmente o en equipo. Luego de visualizar la misma, el usuario “participante” debe seleccionar un personaje de la historia con quien identificarse para intervenir posteriormente.
- **Diálogos preconstruidos:** Son diálogos elaborados por el “editor”, que aparecen en formato texto, entre personajes de la historia, en determinados escenarios, asociados a imágenes. La interpretación de las intervenciones de los distintos personajes en ellos sirven para ayudar a completar la configuración de los perfiles de los personajes.
- **Situación conflictiva a resolver:** Se presenta en forma textual en un determinado escenario. Es la ocasión para la intervención de cada usuario “participante” asumiendo el rol del personaje que cada uno seleccionó previamente. Se desarrollará entonces un diálogo en tiempo real, a través de la Web, durante un tiempo que se predetermina. En el mismo, cada “participante”, deberá argumentar, justificar sus opiniones y comprometer una posición con respecto a la situación conflictiva planteada.

Dos elementos adicionales son claves, un foro asociado a la preparación de la participación en el diálogo de la situación conflictiva a resolver, una vez elegido el personaje y otro, final, de autorreflexión y autoevaluación.

Decimos que son claves, porque precisamente en ellos reside el diferencial didáctico de la aplicación para el logro de los objetivos principales de aprendizaje.

Con respecto al primero de ellos, se espera que si el rol de un personaje se asume en equipo, se permita intercambiar en ese foro, interpretaciones de los diálogos preconstruidos, para decidir una intervención coherente con el perfil que se deduce de la actuación del personaje en ellos. Si el personaje se asume en forma individual, el foro registrará la explicitación de la interpretación de cada participante sobre su propio personaje.

Ambos registros sólo serán conocidos por los demás participantes, al finalizar la experiencia.

En el segundo foro, en el que expondrán todos los participantes, con un moderador, se analizará:

- La coherencia de las intervenciones de los personajes en el diálogo de la situación conflictiva a resolver, con los perfiles resultantes de los diálogos preconstruidos y con lo que cada participante expresó en el primer foro.
- La calidad de los diálogos tanto en cuanto al uso de la lengua como en cuanto a la profundidad de la comunicación interpersonal. En particular, si la argumentación para resolver el conflicto fue constructiva, si tuvo en cuenta la opinión del otro, si se centró en el tema, si se plantearon alternativas creativas, si el enlace de proposiciones fue coherente.
- La colaboración en la edición de la autoría de la historia y en el primer foro de debate.
- Las autoevaluaciones y autorreflexiones generadas por toda la experiencia.

Algunas líneas posibles de desarrollo futuro de la aplicación:

Tanto desde el punto de vista técnico, como didáctico y en cuanto al contenido, tiene varias posibilidades de desarrollo futuro. Mencionamos algunas a continuación:

- Facilitar la selección de imágenes y avatares en distintas posturas, para representar escenarios y personajes seleccionables según el tema de cada historia.

- Actualmente cada usuario escribe lo que dice el personaje y elige una imagen del personaje o de la escena para construir la “story-board”. Se piensan enriquecer las posibilidades de construcción de imágenes. También se podrán introducir voces y sonidos.
- Desde el punto de vista del contenido, nuestra idea es agregar diálogos correspondientes a películas y obras literarias, lo cual ampliaría mucho las posibilidades educativas de la aplicación. En tal sentido, será fundamental contar con la autoría en equipo de los propios estudiantes, eligiendo temas de su interés.
- Aunque esta aplicación fue pensada a partir de una problemática dentro del área de la comunicación y de la lengua, es indudable que ambos dominios son inseparables de otros, como el de la filosofía, por ejemplo. Las posibilidades de entablar diálogos simulados asumiendo roles de distintos pensadores sería sumamente interesante.

Asimismo, dentro del área de las ciencias, existen antecedentes históricos remarcables, como son los diálogos de Galileo para exponer sus ideas científicas, en sus obras “Dos nuevas ciencias” y “Diálogo sobre los grandes sistemas del mundo”, introduciendo a tres personajes ficticios, Simplicio, Salviati y Sagredo.

Del mismo modo, se podrían plantear diálogos que permitieran “sacar a luz” preconceptos científicos arraigados de los propios estudiantes, asumidos por personajes imaginarios, para poderlos contrastar con nuevas perspectivas, argumentando.

5. Referencias bibliográficas

- Bonelli, Julio, Pioli, Ana & Vacca, Ana M. (2006). *Los juegos de rol como objetos de aprendizaje*. III Simposio Pluridisciplinar sobre Objetos y Diseños de Aprendizaje Apoyados en la Tecnología (od@06). ISBN: 978-84-611-5186-8, (septiembre de 2006).
- Bryson, Mary & Scardamalia, Marlene (1991). *Teaching writing to Students at Risk for Academic failure*. En “Teaching advanced Skills to Educationally Disadvantaged Students”.
- Burel, Hugo (2012). *La escritura perdida*. Artículo en diario “El País”, Montevideo, 8 de abril. Acceso por: http://www.elpais.com.uy/suplemento/ds/la-escritura-peligra/sds_634865_120408.html
- Carr, Nicholas (2010). *The shallows*. New York, W. W. Norton and Company
- Carr, Nicholas (2011). *Desconectarse es una lucha*. Entrevista diario El País, Montevideo. Acceso por: http://www.elpais.com.uy/suplemento/ds/desconectarse-es-una-lucha/sds_548127_110220.html
- Sanz, Cecilia et al. (2006). *Integración de la tecnología móvil a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje*. III LIDI- Instituto de Investigación en Informática-Facultad de Informática- Universidad Nacional de La Plata. Facultad Regional de Avellaneda-Universidad Tecnológica Nacional. Acceso: <http://www.utn.edu.ar/templates/sms/docs/PaperTE&ET.pdf>
- Sinay, Sergio (2008). *Conectados al vacío. la soledad colectiva en la sociedad virtual*. Buenos Aires, Ediciones B.
- Turkle, Sherry (2012). ¿Conectados pero solos? TED Talk. Acceso: http://www.ted.com/talks/lang/es/sherry_turkle_alone_together.html
- Pilkington, R. & Walker, A. (2003). *Using CMC to develop argumentation skills in children with a “literacy deficit”* en Andriessen, J., Baker, M. and Suthers, D. (Ed.) “Arguing to learn”. Dordrecht, Kluwer.
- Vacca, Ana M. (1999). *Criterios para el empleo de la tecnología Internet en el aula. Algunos intentos exploratorios de aplicación de los mismos en la Enseñanza Secundaria*. Trabajo final para Centro Regional de Nuevas Tecnologías de Información. Comisión Nacional de UNESCO-Uruguay.
- Vacca, Ana M. (2010). *Estudio de las ideas previas de docentes, acerca del uso de los computadores en educación, usando mapas conceptuales*. En J. Sánchez, A.J. Cañas, J.D. Novak, (Eds.), *Concept Maps: Making Learning Meaningful*, Proceedings of Fourth Int. Conference on Concept Mapping. Viña del Mar, Chile: Vol2, p.115.
- Vacca, Ana M. (2011). *Claves para la integración de la tecnología en el proceso educativo*. En Báez, M., García, J. y Rabajoli, G. (Comp.), *El modelo CEIBAL, Nuevas tendencias para el aprendizaje*. Montevideo, ANEP/CEIBAL.

Narrativas digitales: guías para la alfabetización en los nuevos medios y la apertura intercultural

Laura Vidal¹

373

Palabras clave: Alfabetismo digital, testimonios, web 2.0, aprendizajes informales, aperturas interculturales, educación,

Resumen

El punto central de esta comunicación se basa en las oportunidades de aprendizaje que vienen con el uso de las nuevas tecnologías de comunicación. El trabajo de investigación que sirve como punto de partida a esta propuesta se encuentra dentro del interés científico por los aprendizajes venidos de la experiencia en la lectura de testimonios a través de la Web 2.0.

Por un lado, presentaremos reflexiones que convergen con las preocupaciones de investigadores en educación en cuanto al acercamiento innovador y personalizado del proceso de enseñanza a través del uso maduro y efectivo de las nuevas tecnologías. Asimismo, subrayaremos las oportunidades de apertura hacia los otros que creemos poder encontrar en la lectura de testimonios en línea. Aunque aún en su fase exploratoria, la experiencia empírica y el trabajo documental muestran ya pistas para un acercamiento al potencial de aprendizaje en la lectura y la escritura propia de la Web 2.0. Del mismo modo, destacaremos las oportunidades en el uso de estas herramientas desde el punto de vista de la lectura crítica, del análisis de medios nuevos y tradicionales, y de la expresión escrita.

Nuestra contribución tomará en cuenta también los procesos de aprendizaje informal y no intencional que pueden traducirse en una apertura de los horizontes culturales. Finalmente, presentaremos también parte de la fase actual del trabajo de investigación: una recolección de experiencias de los miembros de una comunidad de práctica compuesta por bloggers y bridgebloggers. Estas personas, que definiremos de modo parcial como periodistas ciudadanos, a su vez expertos profanos en

¹ REV - CIRCEFT - Paris 12. lenguaraces@gmail.com.

la tecnología Web 2.0, pertenecen a una comunidad en línea llamada Global Voices Online y buscan compartir información ciudadana dentro de un formato contextualizado para lectores de distintos orígenes.

Jerome Bruner llamó al ser humano «el animal que cuenta historias». Un recorrido por la historia de las comunicaciones le da la razón. En efecto, la práctica natural en casi todos los seres humanos se relaciona con distintas maneras de contar historias: las propias, las de otros, las que explican fenómenos o las que unen grupos. Nos damos a conocer con nuestras historias y nos acercamos a los otros escuchando las suyas. De hecho, muchas conexiones con mundos que pensábamos lejanos han sido posibles gracias a los puentes que han construido las historias.

La literatura y la traducción han sido testigos de descubrimientos gracias al contacto con mundos que se han creído lejanos, en lo que lo propio y lo exótico se confunden con la apertura de los horizontes culturales. Estos puentes y estos diálogos continúan hoy en distintos escenarios e ilustran nuevas formas de narrar y de expandir testimonios. En tiempos en los que las imágenes del mundo se limitan a las imágenes televisivas, los medios ciudadanos abren la puerta a nuevas representaciones. Entre ellas, las de interés para nuestro trabajo de investigación, son las que se encuentran en el espacio de las nuevas tecnologías de la comunicación. Específicamente aquellas que interactúan en la Web 2.0. En estos nuevos escenarios encontramos acercamientos a otras realidades, modos de expresión y guías en el trabajo sobre las necesidades educativas. Esta comunicación contribuye, de este modo, al estudio de las narraciones y de las historias que se comparten en internet, de sus características, y de las oportunidades que representan para los alfabetismos que van más allá de un uso básico de la lengua: el alfabetismo digital y el alfabetismo cultural.

La investigación de base y el trabajo empírico

374

Las reflexiones que sirven de punto de partida a esta comunicación son también parte de las bases de un trabajo de investigación doctoral en ciencias de la educación. Nuestro interés principal es estudiar la apertura de horizontes culturales a través de las experiencias con los medios ciudadanos de internet. Entendemos a los medios ciudadanos, particularmente los de la Web 2.0, a través de las definiciones dadas por Clemencia Rodríguez (2001) y por Fumero y Roca (2007) que los definen como los medios dirigidos por la gente y que no dependen necesariamente de las empresas de comunicación para difundir y crear contenidos. Nuestra vía de comprensión está guiada por las teorías que exploran los aprendizajes informales y sus contextos, los que tienen lugar a través la participación (Schugurensky, 2006) y particularmente los que se conocen como no intencionales (Corner, 2007, Pain, 1990, Marsik y Watkins, 1990). Para presentar de modo claro la orientación de nuestras reflexiones y cómo se ha llegado a ellas, presentaremos muy brevemente las características del universo de trabajo y una pequeña parte de los hallazgos que han tenido lugar durante la recolección de datos.

La experiencia empírica durante esta fase de la investigación tiene su base en la recolección de experiencias de autores y lectores de blogs y de otros medios de la Web 2.0. Buena parte de estas personas son participantes de una comunidad en línea llamada *Global Voices Online* (GVO), cuya base más importante es el trabajo voluntario para la difusión y la visibilidad de historias, o también de «conversaciones», que han sido publicadas en internet, que tienen lugar en diversas regiones alrededor del mundo y que no suelen tener un espacio visible en los grandes medios de comunicación.

Nos hemos interesado particularmente en estos actores por sus dinámicas de trabajo. *Global Voices Online* es una comunidad de más de 500 voluntarios que recolectan distintos contenidos en la Web 2.0 con los que arman artículos contextualizados para un público internacional. La traducción es también una parte importante de este trabajo. Los autores se dividen por región y exploran los distintos temas y sucesos que ocupan las opiniones de los medios ciudadanos. Las fuentes de información se extienden continuamente siguiendo los usos de las herramientas y las redes sociales. Esta información se organiza en artículos con extractos de blogs, Twitter, Tumblr o Facebook y/o también con videos que pueden verse en plataformas como YouTube o Vimeo.

² globalvoicesonline.org.

La información se organiza sobre la base de un tema y se publica prioritariamente en inglés con la ayuda de los editores. Estos últimos se dividen por región y por idioma, y forman parte del pequeño grupo al que se le compensa con dinero su participación (bajo la forma de un trabajo de medio tiempo). Se sigue, aunque no de forma rigurosa, los principios de la publicación de los medios tradicionales (se le da prioridad a la publicación de sucesos urgentes, conflictos y noticias, por ejemplo). El punto principal del trabajo de GVO es divulgar la opinión y la experiencia de la gente a través de los nuevos medios electrónicos. Una vez publicados los artículos es trabajo del equipo de traductores voluntarios llevarlos a distintas lenguas. El nombre de este equipo es Lingua y reúne pequeños grupos que se dividen por las lenguas hacia las que traducen. Para esta fecha el equipo de Lingua alimenta páginas alternas con traducciones de muchos de los artículos de la página central en cerca de treinta idiomas.

Ahora bien, un número creciente de autores colabora en nuevas dinámicas en las que se escribe primero en la lengua materna y un nuevo equipo de Lingua se encarga de hacer una versión para la página central en inglés. Durante la organización del terreno recolectamos datos ya publicados por miembros de la comunidad, videos y artículos en los que se entrevista a los voluntarios (sean autores o traductores) y hemos agregado para fines de contraste y observación, los resultados de otros trabajos de investigación que se hicieron con la participación de GVO. Asimismo, hemos registrado nuestra experiencia voluntaria en la comunidad siguiendo las pautas de la observación participante. Al momento de la presentación de esta comunicación procesamos las entrevistas comprensivas (Kauffman, 1966) con algunos autores voluntarios durante el encuentro que la comunidad tiene cada dos años.

Los encuentros con los voluntarios

Durante las entrevistas se les pidió hablar de su experiencia con los blogs y de otros medios ciudadanos, tanto desde el punto de vista del lector como del autor. Algunos de estos lectores escriben sobre la región en la que viven o de la que son originarios. Otros escriben de países que conocen y cuya lengua dominan. Dada la dinámica de trabajo de estos autores, en la que la lectura de medios ciudadanos de una región en específico es intensa, se les interrogó también sobre su experiencia en la lectura de medios ciudadanos de otras regiones y en otros idiomas (sea esta lectura a través de los artículos de otros miembros en Global Voices Online, o directamente en su lectura de medios habitual).

En su mayoría, los entrevistados afirman conectarse con blogueros de acuerdo con la línea de intereses. Una primera conexión se establece de este modo. Los contextos de la lengua y de los orígenes regionales se toman en cuenta luego de una primera conexión. En algunos casos, la lectura no sobrepasa las barreras de la lengua o de la región. La lectura se concentra en el idioma propio y en las regiones cercanas. Sin embargo, los entrevistados de origen latinoamericano y español expandían sus lecturas a otras regiones por la conexión con la lengua. En todos los casos, se hicieron referencias a hechos inesperados y a historias individuales que ayudaron a cambiar la percepción de los contextos que rodearon a los testimonios leídos.

Una parte importante de nuestro interés en la investigación es el descubrimiento de otras culturas a través de la lectura de historias y testimonios. En principio, nuestro interés apunta al descubrimiento de culturas que pensamos lejanas. Sin embargo, con el trabajo de análisis de las entrevistas un aspecto que fue menos explorado toma ahora un lugar más importante: el acercamiento al Otro con el que se comparte el mismo contexto social y cultural. Tal como la relación con el Yo y el Otro es indisoluble, también lo es la relación con la cultura de otras regiones y la región propia. Los entrevistados encargados de expandir las conversaciones en la 2.0 de sus propios países afirman descubrir características que ignoraban de sus compatriotas, o de regiones muy cercanas que no pensaban conocer tan poco.

En otros casos, en los que la lectura no variaba demasiado ni de región ni de lengua, este aspecto fue particularmente interesante. La lectura partía desde la búsqueda de opiniones e intereses sobre productos o sobre experiencias en común. En estas experiencias se vio poco interés en buscar

un contraste de opiniones o de principios, un fenómeno sumamente expandido en la lectura de medios ciudadanos (Zuckerman, 2010; Castells, 2009). Sin embargo, los testimonios y las experiencias lograron una conexión a nivel personal importante, algo que se manifestó durante una parte de las entrevistas, en uno de los casos con expresiones emocionales de gran intensidad.

Por otro lado, las experiencias en la observación participante y en la documentación que comparten los miembros de la comunidad han resultado en un ejercicio de recolección de datos interesante para una reflexión sobre el uso de los medios ciudadanos. Las herramientas y las dinámicas de trabajo de estos actores reflejan un uso, en la mayoría de los casos, de alto nivel. La lectura es crítica, la información se analiza y se contrasta. Ahora bien, la habilidad en la lectura y el manejo de estas herramientas no ha venido de entrenamientos formales. De hecho, los miembros de Global Voices Online son en su mayoría expertos profanos, nacidos casi todos dentro de la generación de migrantes digitales, lo que quiere decir que tuvieron que aprender por sí mismos el funcionamiento de las tecnologías de la Web 2.0. Sin embargo, la formación dada por distintas disciplinas de la educación formal y la historia de vida (dentro de la que cuentan en gran medida los contextos culturales, la experiencia familiar, los intereses políticos, entre otros elementos) hacen una diferencia importante en el consumo de estos medios. Partamos de estas experiencias empíricas en contraste con los estudios teóricos de los medios ciudadanos para lograr un acercamiento a las historias que se narran en la Web y lo que esto puede significar para los cambios que se buscan en la educación formal.

Las narraciones digitales, sus características y sus oportunidades:

Como hemos afirmado un poco más atrás, las historias que por naturaleza solemos compartir se adaptan a los tiempos. Internet y la Web 2.0. Así, lo que se narra en la Web 2.0 puede leerse de múltiples formas. Abordar así las historias y los testimonios que vienen de otras culturas toma una nueva dimensión. Estas herramientas permiten integrar otras más que hacen posible la presencia de sonidos, de imágenes, de videos y de vínculos a otros espacios, e incluso a otras historias y a otros medios. Así, la dinámica de lectura en la 2.0 se hace de formas variadas y puede contener más que un solo texto o que una sola fuente. Esto hace que las historias no sean completamente dependientes de sus autores y que sea posible poder contrastar y complementar los contenidos de un espacio. Para algunos lectores, una historia puede ser contada por varios autores, y de esta lectura dependerá el balance de las opiniones (particularmente si nos referimos a debates o visiones en las que hay conflictos).

En efecto, los medios llevados por la gente tienen muchas fallas en cuanto a la veracidad y la calidad de la información. Son muchos quienes critican la tendencia de pensar que con la mera presencia de la tecnología los horizontes se ampliarán y las opiniones se balancearán. Algunas experiencias positivas en este sentido pueden, es cierto, empujar a muchos defensores de estos medios a una visión idealizada de estas tecnologías. Sin embargo, aún cuando en el uso estas fallas están muy presentes, las posibilidades también lo están y tienen una relación estrecha con el carácter de sus usuarios. Los medios de la gente dependen de la sociedad que los escribe.

Para muchos de los que abren espacios para contar sus historias, rehusar las imágenes únicas y de los estereotipos, así como democratizar el acceso a estos medios forma parte del espíritu de los medios ciudadanos. Los medios ciudadanos implican una participación activa y transformadora de las vías de comunicación establecidas. Según Rodríguez (ibid) los códigos sociales se retan y la producción simbólica constante a la par de la experimentación con palabras el mundo percibido por los llamados periodistas ciudadanos se recrea y se reorganiza. Los hombres y las mujeres que participan en esta experiencia pueden tener experiencias transformadoras con historias contadas por sus propios protagonistas.

La lengua pasa también por este proceso. Nuevas palabras muestran nuevos escenarios, y nuevos préstamos entre las lenguas, particularmente desde el inglés, tienen lugar. El ritmo es sumamente rápido y los códigos se crean, usan y se desusan con la misma velocidad. La expresión oral y escrita tienen una relación estrecha y la práctica de esta última retoma un papel importante. Con los nuevos medios se ven realidades educativas. Es una oportunidad para el aprendizaje en la emisión de ideas y en el diálogo con los otros, pero también de concienciación sobre las limitaciones de mu-

chos adultos en el desenvolvimiento verbal, en la lectura y la escritura. La pobreza del lenguaje que se ve entre los usuarios de distintos medios ciudadanos digitales puede verse como una muestra de la influencia de los medios tradicionales y de las faltas del sistema de educación formal.

De las limitaciones y las oportunidades para la alfabetización digital y cultural

Caridad García Hernández y Eduardo Peñalosa Castro (2012) reunieron los conceptos y las competencias que se encuentran tras la alfabetización digital cultural y apuntaron a la necesidad de que este concepto fuese fundamental en la educación dentro del contexto de las tecnologías. Aclaran que estas capacidades se basan en la lectura, la escritura, la capacidad de expresión en el lenguaje multimediático, de búsqueda de información y de lectura crítica y comprensiva de los contenidos. Exponen también que estas capacidades no están presentes en los alumnos de las escuelas formales. A estas ideas sobre la alfabetización cultural y digital podríamos agregar también una alfabetización que podríamos llamar intercultural, que prepare para el conocimiento y la comprensión de otras culturas y que entienda la propia como un ejemplo de modos de vida entre muchos otros.

Aquí se abren otros puntos para la concienciación y las posibilidades con el uso de los medios ciudadanos y sus narraciones: la apertura de horizontes culturales. Las historias que presentes en la 2.0 podrían ser vehículos para el acercamiento y el descubrimiento tanto de otras culturas como de la nuestra. Con la televisión y los conglomerados corporativos que dirigen los medios de comunicación dominantes, nuestra visión del mundo se nutre de los contenidos que estos expanden. Académicos y observadores de los medios, de la educación y de las relaciones interculturales han expresado su preocupación por la imagen del mundo que recibimos de medios como la prensa y la televisión. Los valores se basan en el mundo occidental y tienen incidencia en la imagen que se tiene de las regiones fuera de este círculo, lo que incluye a estos mismos países. La imagen del Otro se distorsiona y en la mayoría de los casos, se deshumaniza (Said, 1978)

377

Un ejemplo claro y cercano se ve en América Latina, una región que comparte lenguas e historias en común, pero en la que sus vecinos conocen menos unos de los otros que de Estados Unidos o Europa Occidental. George Gerbner, por ejemplo, apunta al hecho de que por primera vez en la historia los contadores de historia no son los padres ni los abuelos, ni los líderes comunitarios o religiosos. Quienes cuentan las historias que abren buena parte de nuestra percepción son un grupo pequeño de corporaciones globales «que tienen poco que decir, pero mucho que vender».

En este aspecto el sistema de educación ha ayudado poco. A pesar de repetir la necesidad de formar a las próximas generaciones para un mundo interconectado, el esfuerzo por acercarse y entender otras culturas es sumamente pobre. En manuales de educación formal, por ejemplo, se hacen referencias repetidas a África dentro de categorías que describen países, dejando en la sombra la fuerte diversidad que más de 50 países dan a un continente. Los estudios sobre los pasados coloniales y los mestizajes, las relaciones entre las culturas, las influencias y los intercambios (violentos o no) tienen muy poca o nula presencia en las aulas. Los trabajos de investigación antropológica y en ciencias de la educación dedicados a la interculturalidad dedican sus esfuerzos a observar la llegada de nuevas generaciones de inmigrantes desde el ángulo de los conflictos y se consagran a métodos de integración que no dejan demasiada apertura para lo que los alumnos locales puedan aprender de sus nuevos compañeros.

En la educación formal, los hechos de la cultura local o de la cultura dominante se tratan como hechos naturales, normales y universales. Se toma poco en cuenta que tendemos a considerar como evidente no es más que la construcción del mundo de acuerdo con nuestro ambiente. La cuestión del entendimiento entre culturas es urgente en nuestros tiempos por su intensa característica multicultural y de progresos comunicativos. Nuestro planeta ha sido siempre multicultural, pero hoy lo vemos muy de cerca. Nadie está desprovisto de saberes culturales. Siempre se dispone de conceptos que funcionan como prismas que amoldan la realidad y que pueden ser el origen de disfunciones y juicios aberrantes cuando no se mira sino a través de ellos (Policar, 2003).

En la experiencia participativa de los nuevos medios en la Web 2.0 todos estos aspectos se relacionan y se influyen los unos a los otros. Vemos en esta lectura y divulgación de historias la in-

teracción entre temas muy nuevos y muy viejos. Los modos de lectura, de escritura y de participación e interacción en estas plataformas son complejos y necesitan de un diálogo estrecho y comprensivo desde la educación. El lenguaje tiene una oportunidad de abrirse y practicarse de muchas formas con las guías adecuadas. Muchas de las necesidades de cambios que el sistema formal de enseñanza necesita con desesperación puede encontrar pistas en estos movimientos, pero el cambio debe ser más fundamental y más extenso, dentro de la estimulación del aprendizaje continuo y una formación innovadora de los educadores. Para lograr un mejoramiento no se puede sustituir a un maestro con una computadora ni extender la educación a un fin meramente práctico que deje de lado las inteligencias de los alumnos y el amor por el conocimiento. Se trata de una educación para un mundo que no sabemos cómo va a ser y con herramientas que aún no se han inventado (Marina, 2001, Castells, 2010). De una educación para los cambios, para las diferencias, la observación y la expansión de los horizontes.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2004). *The Power of Identity*. Blackwell.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2010). La educación en la era de Internet. Conferencia de cierre del Congreso Educar 2010, España. Disponible en <http://www.goear.com/listen/14f321c/conferencia-sobre-educacion-sup3n-manuel-castells>
- Clawson, J y Conner, M. (2004). *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology, and Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Fumero, A. et Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Madrid, Oman Impresiones.
- García Hernández, C. y Peñalosa Castro, E. (2012). Alfabetización cultural digital. *Revista Mexicana de Comunicación*. Disponible en: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2012/01/23/alfabetizacion-cultural-digital/> [Consultado el 31/07/2012]
- Gerbner (2011). *The Mean World Syndrome*. Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=IElex-qD4jY&feature=youtube_gdata_player
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Marsik, V. J. y Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London : Routledge.
- Morris, S. (Productor), y Earp, J. (Director). (2010). *The Mean World Syndrome: The Media Violence & the Cultivation of Fear* [Película]. Seattle: Media Education Foundation.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle les effets formateurs dans le quotidien*. Défi-formation. Paris: l'Harmattan.
- Policar, A, «Caste», Gilles Ferréol et Guy Jucquois (dir.), *Dictionnaire del'altérité et des relations inter-culturelles*, Paris, Armand Colin, 2003.
- Rodriguez, C. (2001). *Fissures in the mediascape An international study of citizen's media*. New Jersey, Hampton Press Inc.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism* (Vol. 1). New York: Pantheon Books.
- Shugurensky, A (et al). *Volunteer work and learning: exploring the connections*. In D. Livingstone (ed), *Lifelong learning in paid and unpaid work: Survey and case study findings*. Sense Publishers, 2010.
- Zuckerman, E. (2010, noviembre). *Is the Web as Big as We Imagine?*. Conferencia presentada en el Salzburg Global Seminar, Salzburgo, Austria.

Alfabetización inicial, algo
más que las primeras letras

La adquisición de la escritura mediada por un programa de reconocimiento de voz

Maribel Barreto Mesa¹

381

1. Resumen

Históricamente, la escritura se ha convertido en el modo de realización lingüística más popular, y podría decirse que carecer de esta competencia en una sociedad alfabetizada, limita la construcción de significados, la inclusión social, y el ejercicio de la ciudadanía, pues el lenguaje escrito es el medio a través del cual circula y se transforma en las sociedades contemporáneas, el conocimiento científico, tecnológico, jurídico, y cultural.

Tradicionalmente, la escritura se ha institucionalizado y convertido en un saber que se debe enseñar; por ello, individuos de cada generación, en nuestro contexto, los maestros, tienen la responsabilidad de guiar a los nuevos miembros en el descubrimiento y uso de este sistema social; tarea que según algunos expertos, continúa fundamentándose en supuestos teóricos contruidos para una escritura manuscrita, desconociendo que las nuevas generaciones, no sólo participan de otros espacios formativos, sino que además disponen de nuevas tecnologías que favorecen otros modos de escribir.

Justamente esta ponencia se ocupa de este campo, y para ello, se presentarán algunos de los resultados de la investigación Efectos de un programa de reconocimiento de voz en la adquisición de la escritura. Específicamente, se mostrarán las situaciones técnicas y cognitivas que ocurren cuando un grupo de 69 niños y niñas entre 4 y 6 años de la ciudad de Medellín — Colombia — escriben con esta herramienta.

Los elementos que se exponen a lo largo de la ponencia motivarán a los profesionales de la educación inicial a incursionar en el proceso de renovación de los ambientes de aprendizaje, mediante el uso de herramientas tecnológicas que a corto plazo se popularizarán en nuestro medio.

¹ Universidad de Antioquia. mbarreto3@gmail.com.

Además, aportarán un marco integrado para avanzar en la comprensión de la escritura inicial con tecnologías digitales.

2. Introducción

El uso de instrumentos y soportes informáticos en la construcción del sistema de escritura, ha sido objeto de investigación desde hace algunos años. Los hallazgos obtenidos en estos estudios han puesto de relieve el supuesto de que el instrumento empleado para producir las marcas, no modifica los niveles de conceptualización, pues éstos corresponden a construcciones originales de los niños que surgen cuando intentan comprender y apropiarse de la escritura como sistema notacional (Giraldo, 2002; Molinari y Ferreiro 2007).

Sin embargo, desde la aparición y desarrollo de las tecnologías de reconocimiento de voz, conviene problematizar estos supuestos, ya que con la implantación de esta tecnología como instrumento de escritura, los niños usaran un modo más natural para materializar la palabra: el habla.

Por lo tanto, aunque se comparte la idea de que “las nuevas tecnologías no van a eliminar los problemas conceptuales vinculados con la comprensión de la naturaleza del sistema alfabético de la escritura” (Ferreiro, 2003^a, p. 78), es necesario conocer cuáles son los problemas que enfrentan los niños cuando escriben con estos recursos, así mismo saber cómo los resuelven. Estos conocimientos ayudarán a comprender la forma en que las nuevas generaciones aprovechan las nacientes tecnologías informáticas para comunicarse y construir significados.

Justamente esta ponencia se ocupa de un pequeño tramo de este campo, y para ello, se presentarán algunos de los resultados de la investigación “Efectos de un programa de reconocimiento de voz en la adquisición de la escritura”. Específicamente, se mostrarán las situaciones técnicas y cognitivas que ocurren cuando un grupo de 69 niños y niñas entre 4 y 6 años de la ciudad de Medellín — Colombia — escriben con esta herramienta.

382

3. Población estudiada y procedimientos metodológicos empleados

La investigación se realizó en una ludoteca y escuela pública de la ciudad de Medellín. El total de niños comprende 31 mujeres y 38 hombres, provenientes de estratos sociales 1 y 2, entre los 4 y 6 años de edad.

En el primer periodo académico se firmaron los convenios de cooperación académica con las dos instituciones participantes en el estudio. En el segundo periodo del año escolar se realizó el proceso de encuadre, en el cual las maestras de los niños participaron en un proceso de formación planificado por la investigadora, paralelamente se introdujo en cada una de las instituciones un centro de interés dotado con recursos tecnológicos: cámara de video, cámara fotográfica, impresora, computador, micrófono, cámaras de video y escáner, y para el tercer y cuarto periodo, los niños asistieron de manera individual al centro de interés para producir e interpretar textos con el programa de reconocimiento de voz.

De manera individual cada niño usó el programa de voz para escribir textos libres o listas de palabras propuestas por el equipo de investigación. Cada niño fue entrevistado durante el momento de producción, usando un guion de entrevista construido para la investigación, además sus interacciones fueron registradas de manera indirecta usando un circuito cerrado de televisión.

4. Análisis y resultados

El análisis de los datos se realizó desde un enfoque comprensivo, en las siguientes etapas: organización de la información, categorización y agrupación. En la primera, se observaron todos los registros audiovisuales obtenidos durante la fase de indagación empírica, y se seleccionaron los clips de video

que con fundamento en el corpus teórico del estudio y en algunas intuiciones de la investigadora aportaban datos más significativos para develar el proceso de escritura. En la segunda etapa se hizo la categorización de esta información, para lo cual se operacionalizaron las unidades conceptuales del estudio y se asociaron los datos a cada una estas. En la tercera etapa, se agruparon los datos y se establecieron las relaciones entre las categorías encontradas

4.1 Modelo del proceso de escritura con un programa de reconocimiento de voz

Como resultado de este proceso, se construyó inicialmente un modelo explicativo para representar gráficamente el modo de escritura con un programa de reconocimiento de voz (Ver figura N 1).

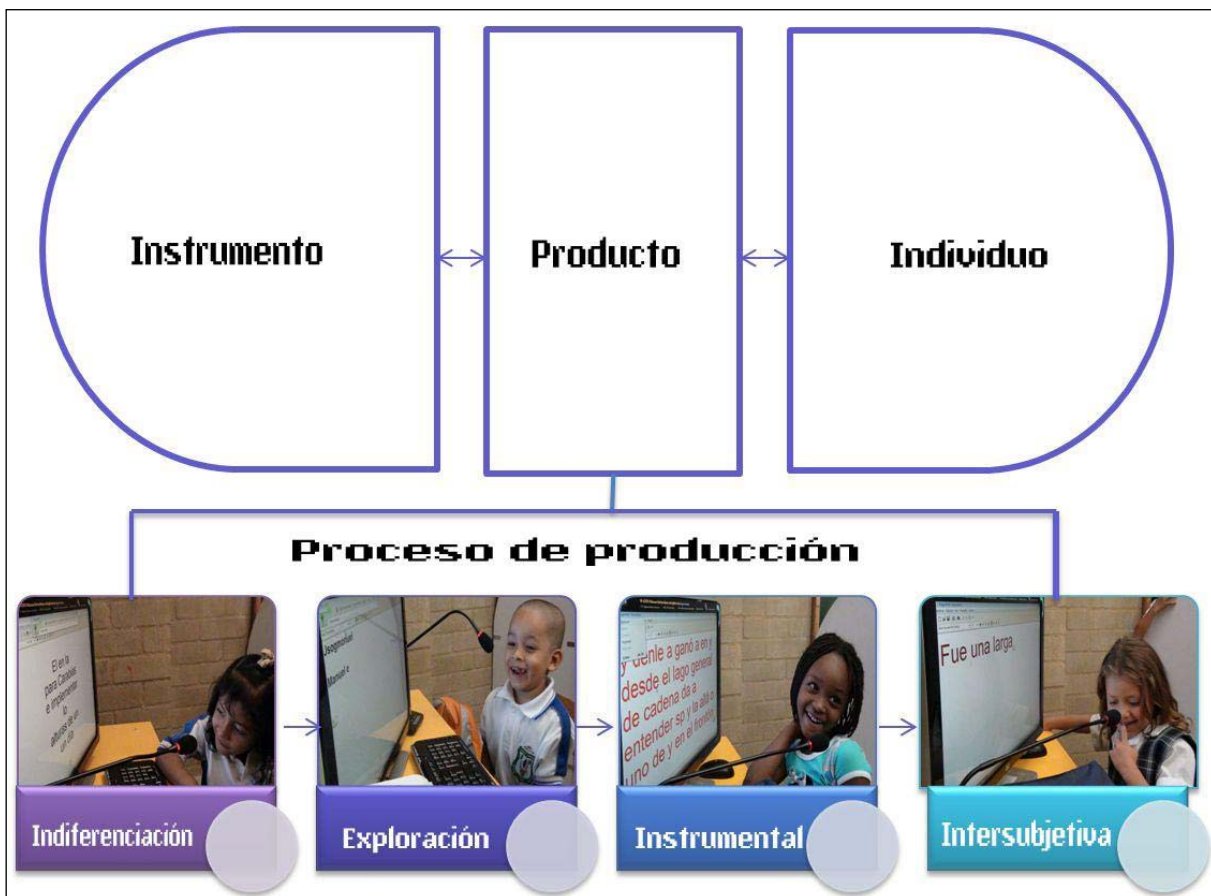


Figura 1. Modelo del proceso de escritura con un programa de reconocimiento de voz (Barreto, 2010)

Este modelo está conformado por el instrumento, el producto y el individuo, componentes que interactúan para dar lugar al proceso de producción escrita con un programa de reconocimiento de voz.

Los componentes que integran el modelo se interrelacionan y dan lugar a un proceso cíclico de causa efecto, asociado al habla del niño captada a través del micrófono, a las marcas gráficas que aparecen en la pantalla del computador, y a la interpretación que el niño hace de dichas marcas. Una revisión global de los datos permite reconstruir este proceso y formular de manera hipotética las siguientes fases del proceso de producción: (1) Indiferenciación, (2) Exploración, (3) Instrumental, (4) Intersubjetiva.

(1) Indiferenciación “yo no escribo”

Los primeros resultados obtenidos por los niños aunque son fluidos y no tienen restricciones en términos motivacionales, no corresponden a relaciones directas de causa y efecto, es decir los niños usan el micrófono de manera natural para producir palabras, empero no asocian esta producción con las marcas generadas en la pantalla, pues para ellos esas marcas son producidas por un agente externo.

En un efecto de primer orden, sólo esperan escuchar su voz de la misma manera en la que fue producida, y para ellos todavía no es posible comprender cómo sus palabras fueron captadas a través del micrófono y convertidas en texto o en órdenes. En este momento esta situación se atribuye a la experiencia previa de los niños, pues cotidianamente usan los micrófonos sólo para amplificar la voz.

(2) Exploración “Escribo de otro modo”.

Con fundamento en los resultados que los niños observan en la pantalla y la confrontación del adulto a través de preguntas como: ¿quién lo hizo? ¿Cómo lo hizo?, los pequeños comienzan a experimentar y descubren que sus producciones orales producen un efecto, a medida que hablan, aparecen marcas gráficas sobre la pantalla del computador y paulatinamente van descubriendo una manera diferente de escribir. Esta experiencia para los niños es una manera simple y natural de usar la voz como instrumento de escritura, esto es, un nuevo modo de materialización de la palabra que surge sólo cuando los niños están atentos a los resultados que aparecen sobre la pantalla del computador y cuando el programa les responde de manera inmediata.

384

(3) Instrumental “Escribo para mí”.

La reducción en la carga cognitiva facilita el proceso de escritura, en el sentido de que ésta se desarrolla sin restricciones, es decir, los niños no tienen que saber qué letra corresponde, sólo se concentran en la generación de palabras y aunque no vuelvan a trabajar sobre el contenido, la cantidad de texto producido los estimula a generar más texto escrito; se trata de un momento en el que los niños juegan con la escritura a través de su capital lingüístico oral. Esta tecnología les permite a obtener una visión completa de la escritura, sólo deben dictar la palabra para que ésta aparezca en la pantalla y esto ocurre sin tener que realizar ningún ensamble entre fonemas.

Ahora bien, como resultado de las fases anteriores los niños han descubierto lo fácil que puede ser escribir usando su voz, además, los efectos cuantitativos generados en el sentido de más escritura y menos energía gastada conduce a los niños a escribir sin pensar en la audiencia, es decir, dan por hecho que esas marcas pueden ser interpretadas por otros, esto hace que los niños generen un producto poco desarrollado y sólo la confrontación del adulto los lleva a preguntarse por la posibilidad de que estas marcas pueden ser comprendidas por ellos y por otros.

(4) Intersubjetiva “Escribo para nosotros”

Cada uno de los momentos anteriores representa una transformación en el proceso de escritura de los niños, y es en este último momento cuando surgen preocupaciones de orden cualitativo y cuantitativo relacionadas con la convencionalidad del sistema. Y aunque la herramienta les posibilita a los niños escribir de manera más fácil y fluida, es necesario garantizar que esto pueda ser interpretado por otros, es decir, los niños acuden a los conocimientos que tienen sobre el sistema de escritura alfabético para comprobar si lo que dicen ha sido comprendido de la misma manera, y es cuando buscan correspondencia entre la cadena oral y la cadena gráfica materializada en la pantalla.

4.2 Situaciones cognitivas que enfrentan los niños cuando escriben con un programa de reconocimiento de voz

La forma en que los niños interactúan con el programa de reconocimiento de voz muestra como éstos comprenden y aprenden a utilizar este instrumento para apropiarse de la escritura, y cómo en este complejo proceso surgen una serie de conflictos cognitivos que los llevan a descubrir un nuevo modo de escribir. A continuación se describirán dos que resultaron particularmente evidentes en la investigación realizada.

El habla en la escritura

En el contexto de la escritura con un programa de reconocimiento de voz, los niños descubren que el habla y la escritura están articuladas, que se correlacionan en la medida en que el habla potencia la escritura, y representa para ellos una nueva forma de encarar un objeto de conocimiento. Esto es posible porque el habla se convierte en un sistema de apoyo que les da a los niños la idea de que la escritura puede tener el carácter espontáneo y recíproco del habla.

Una primera relación establecida por los niños entre habla y escritura, podría comprenderse en un terreno muy general como una conversación, específicamente como una actividad verbal de presentaciones y aceptaciones en la que un hablante —niño— presenta a un oyente — programa de reconocimiento de voz— un enunciado, y este recurre a una señal gráfica para indicarle al hablante si la comprensión se ha logrado.

Los resultados indican que para los niños más pequeños esta comprensión siempre se logró; por lo tanto, todo lo que apareció en la pantalla pudo ser interpretado, es decir, para estos pequeños todo lo que dicen a través del micrófono se transcribe literalmente y no requiere estar acompañado de algo más.

Lo anterior no significa que los niños comprendieron las reglas convencionales del sistema de escritura sólo porque vieron el lenguaje oral representado en marcas sobre una superficie. Sólo se trata de un estado temporal que entra en conflicto cuando deben escribir con otras herramientas, o cuando deben interpretar por ellos mismos lo que otros y ellos han producido; esto es, cuando se ven exigidos a aprender y usar los principios arbitrarios del sistema alfabético.

Relación entre el todo y las partes

Los datos sugieren que los niños visualizaron la escritura como una totalidad. Desde el principio los elementos gráficos constituyeron un todo, y las propiedades atribuidas a las partes no difirieron de las propiedades atribuidas al todo. Los elementos gráficos fueron interpretados de manera general, a pesar de que aparecieron de forma segmentada en la pantalla; en este sentido, para los niños los elementos aislados no podían leerse.

Más tarde, cuando los niños comenzaron a diferenciar las partes e identificar el nombre de las grafías que componen cada escritura, surgió un conflicto y se inició un proceso de diferenciación, que se percibió cuando paulatinamente fueron comprendiendo que el todo es una manera de representar el conjunto de objetos, y cada una de las partes representa eso, los elementos del conjunto. En este momento la coordinación entre el todo y las partes fue más estable, pues los niños percibían cada vez más el producto escrito como un conjunto de elementos.

La experiencia de escribir con la voz liberó a los niños, al menos hasta que tuvieron que interpretar los textos por ellos mismos, de establecer una distinción entre el todo y las partes, ya que no debían contar las sílabas, ni poner letras diferentes para que pudiera decir algo. Además, las marcas gráficas que produjeron fueron totalidades en sí mismas, y sólo cuando se les pidió que interpretaran por ellos mismos esas marcas, se preocuparon por las partes, siendo este el momento en que se enfrentaron a una totalidad que debían descomponer. No obstante, cuando hacen esta interpretación a través del mismo programa, la descomposición en unidades menores no es necesaria, ya que pue-

den acceder a la totalidad del texto con la opción “léeme esto” y beneficiarse de la segmentación automática. El programa crea los espacios en blanco entre las palabras, lo cual permite identificar cada palabra como entidad autónoma, y realizar un rápido reconocimiento visual de su principio y final.

4.3 Situaciones técnicas que enfrentan los niños cuando escriben con un programa de reconocimiento de voz

Los problemas técnicos identificados en este estudio se asocian principalmente al ambiente acústico y a las características del habla de los niños (Peinado y Segura 2006).

Con relación al ambiente acústico, el análisis global de los eventos de escritura de los niños cuando usaron el programa de reconocimiento de voz, reveló que los factores que con mayor frecuencia interfirieron en el funcionamiento del programa fueron: (a) ruidos captados por el micrófono, tales como pregones de vendedores ambulantes que circularon por la zona, ruidos del ventilador y el televisor ubicados en el aula y otras conversaciones de los niños que visitaban espontáneamente el centro de recursos, y (b) captura y representación de estornudos, apertura y cierre de labios, sonidos de duda, respiración y risas de los niños.

Con relación a las características en el habla de los niños, se encontró que el tono de voz de los niños más pequeños, tuvo una influencia directa en la precisión del programa; es decir, el programa presentaba errores de reconocimiento cuando los niños hablaban en tono muy bajo o cuando hablaban con mimos, mientras que si hablaban fuerte y fluidamente, los errores de reconocimiento disminuían. Estos hallazgos coinciden con otros estudios en los que se encontró que el habla enojada y enfática de los niños es mejor para el reconocimiento de palabras (Schuller, Batliner, Steidl y Seppi, 2008). Esta situación fue percibida por un niño de cinco años cuando expresa “...lo que digo aparece en la pantalla sólo cuando hablo fuerte”.

En suma, los principales problemas técnicos identificados fueron:

- Falta de respuesta del programa
- Respuesta tardía del programa
- Errores en el reconocimiento de palabras / frases (el programa malinterpreta y aparece una palabra o frase no deseada)
- Comando por palabra (el programa interpreta un comando como palabra)
- Interpretación indiferenciada (el programa captaba la risa, la tos, los ruidos externos y las interjecciones como palabras)

5. Consideraciones finales

Un programa de reconocimiento de voz se convierte en una ayuda para los niños, en tanto les permite escribir como lo hacen las personas experimentadas. Los niños reconocen que de este modo es más fácil escribir y por lo tanto se sienten seguros, no sólo de producir diversos textos, sino también de interpretar todo lo que escriben.

Con fundamento en los datos encontrados la escritura con un programa de reconocimiento de voz está relacionada con la forma representacional intermedia entre el lenguaje oral y escrito, denominado por Ong (1982) como oralidad secundaria, y configura una textualidad diferente, en tanto permite la transformación digital de la expresión oral en expresión escrita, y esto permite al niño captar la palabra y convertirla en un producto representacional, esto es, otro modo de producción escrita, en el que la apariencia figurativa de la escritura sobre la pantalla del computador es percibida de manera inmediata por el niño.

Asimismo, la posibilidad de escribir con un recurso que los niños dominan – el habla- les facilita avanzar en el proceso de adquisición de la lengua escrita, así pues, los efectos del programa de reconocimiento de voz en las conceptualizaciones que los niños construyen sobre la escritura, van más allá de la simple automatización del habla, ya que las herramientas del programa como léeme esto y el cuestionamiento del adulto, desencadenan asuntos cognitivos que implican que

el niño reflexione sobre su producción oral, y se ocupe de la convencionalidad del sistema de escritura.

De otro lado, la novedad de la herramienta constituye un elemento clave para que los niños mantengan una actitud positiva, expresen sentirse capaces de escribir y demuestren menos ansiedad por realizar una tarea que con otros medios consideran que sólo la pueden hacer los niños más grandes o las personas adultas.

Adicionalmente, la visualización de marcas gráficas convencionales les proporciona un estímulo para continuar usando la herramienta, ver un producto de buena calidad compromete a los niños en el proceso de escritura y para ellos escribir con esta herramienta se hace más fácil, sobre todo en términos físicos, pues no tienen que invertir un largo tiempo en el aprendizaje de trazos y más bien pueden concentrarse en la experimentación con el lenguaje escrito.

Los datos obtenidos de manera cuantitativa permiten afirmar que el programa de reconocimiento de voz es una herramienta que empleada en el contexto de prácticas de escritura reales y significativas para los niños puede contribuir a mantener el gusto por la escritura, en la medida en que les permite desde edades tempranas escribir antes de comprender nuestro sistema alfabético, para Fernández et al (2004) escribir usando un programa de reconocimiento de voz resultó ser una “tarea muy motivante en términos generales, los niños y niñas se sorprendían al ver los efectos que sus palabras producían en el ordenador, así como el control que podían ejercer sobre él mediante el habla” (p.801-802).

Y finalmente, el uso de este programa permite a los niños avanzar en la percepción que tienen acerca de su capacidad para escribir, independiente de la habilidad para reproducir de manera manuscrita el código alfabético, es decir, la auto percepción como escritores no está asociada a la habilidad para trazar letras sobre el papel, sino al éxito que obtienen al producir marcas gráficas empleando el lenguaje hablado, y en el reconocimiento de estas marcas como medio para comunicarse con otros.

387

6. Referencias bibliográficas

- Barreto, M. (2010) *Escritura inicial mediada por un programa de reconocimiento de voz (proyecto financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias y la Universidad de Antioquia)*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
- Fernández, M.L., Peralbo, U. M., y Mayor C. M.A. (2004). *Aplicaciones del software de reconocimiento de voz en el aprendizaje de la lecto-escritura: un estudio preliminar*. Recuperado de http://www.loleweb.com/documentos/comunicacion_salamanca.pdf.
- Ferreiro, E. (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. 6 ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giraldo, L. (2002). *La escritura emergente en el aula de preescolar con apoyo de nuevas tecnologías*. Disertación doctoral, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Molinari, C., y Ferreiro, E. (2007). *Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización*. *Lectura y vida* 28 (4), 18-31.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Peinado, A., & Segura, J. (2006). *Speech Recognition Over Digital Channels: Robustness and Standards*, John Wiley & Sons: England.
- Schuller, B., Batliner, A., Steidl, S., and Seppi, D. (2008). *Does affect automatic recognition of children's speech?* In: Proc. 1st Workshop on Child, Computer and Interaction. Chania, Greece. 4 pages, no pagination.

Lectura e integración social: adolescentes, bebés y abuelos que cuentan, comen y cantan juntos

Pablo Blanco López¹
M. Cristina Muela Arias²
M. Carmen Guillén Córdoba³

389

Palabras clave: Competencias básicas, alfabetización, colaboración institucional, aprendizajes significativos, educación emocional.

Resumen

La experiencia se realizó en el ámbito de un proyecto de colaboración entre el IES M^a Zambrano (alumnos de 2º de ESO) y la Escuela infantil El Torreón (alumnos de 0 a 1 año).

Los alumnos de secundaria como parte de su estudio sobre el concepto de literatura, realizaron una búsqueda de poemas, canciones, retahílas, coplillas y acudieron a la escuela infantil a presentarlas. Para preparar el material fue imprescindible la colaboración de los miembros más dispuestos y sabios de las familias, los abuelos, que también acudieron al centro. En una segunda fase se realizó dentro del programa PROA un trabajo sobre comida y literatura-cine “comiendo se entiende la gente” que también fue expuesto y completado en la escuela infantil.

Principales logros obtenidos y características destacables:

¹ Centro Regional de Formación del Profesorado, Toledo. pablo.blanco@edu.jccm.es.

² M^a Zambrano, Alcázar de San Juan.

³ Escuela Infantil El Torreón, Alcázar de S. Juan.

- Colaboración ente niveles educativos, tradicionalmente aislados: Institutos, escuelas infantiles. Enriquecimiento mutuo de metodologías didácticas.
- Integración de los agentes educativos y miembros de la comunidad escolar.
- Proyecto innovador de creación propia, sin necesidades presupuestarias. Efecto amplio sobre 60-70 alumnos y sus familias (280-340 parientes).
- Creación de escenarios reales de aprendizaje. Los conocimientos de los alumnos tienen una finalidad que trasciende lo académico para ser una actividad real de comunicación, motivadora y gratificante.
- Acercamiento de la literatura y la tradición oral a prelectores con lenguajes apropiados altamente estimulantes y emotivos: juegos, gestos, instrumentos musicales...
- Altísimo grado de satisfacción de todos los participantes a nivel emocional, académico y profesional.

“... ¿Y de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?, se preguntaba Alicia.”

L. Carroll⁴

“La metodología traduce, sin engaños, la idea que el maestro o el profesor tiene de la educación. La clase se asemeja a la puesta en escena de una obra teatro pues en ella, como en la representación dramática, los contenidos se intercambian a través de las tareas que realizan y los diálogos que establecen, los actores. Los alumnos conocen y quieren a los profesores por sus acciones y no por lo dicen que van a hacer en las programaciones didácticas. Somos lo que hacemos.”

F. Arreaza⁵

Introducción

¿Por qué dos personas de distintos niveles educativos deciden mezclarse en un proyecto de común? ¿Cómo reaccionan los bebés ante los libros artesanales y los textos orales que les presentan? ¿Qué sienten los adolescentes exponiendo sus trabajos en una escuela infantil? ¿Por qué dos años después la experiencia sigue viva en todos los participantes? Las respuestas a estas cuestiones son la razón de que queramos compartir nuestra experiencia en un foro dedicado a las lenguas, la educación y la cultura.

390

<i>Datos básicos de la experiencia</i>		
<i>Localización</i>	Curso 2009-2010	Alcázar de San Juan Castilla-La Mancha
<i>Centros</i>	Escuela Infantil El Torreón	IES M ^a Zambrano
<i>Protagonistas</i>	Personas menores de 1 año	Alumnos de 2º de ESO
<i>Impacto global</i>	60-70 alumnos	280-340 parientes
<i>Financiación</i>	Autogestionado	Gastos comunes de los centros

Tabla 1.

Un proyecto de integración social

El origen: Empatía y afinidad

La idea de establecer una colaboración entre los dos centros surge de manera espontánea por la afinidad personal entre dos profesionales de la educación. No existe pues ninguna relación inicial con

⁴ Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what is the use of a book,' thought Alice 'without pictures or conversation?' Carroll, L. (1865), *Alice's Adventures in Wonderland*. London Macmillan and co. Project Gutenberg <http://www.gutenberg.org/ebooks/11> [consultado 31/06/2012].

⁵ Arreaza Beberide, F. (2009). *Op cit.*

programas institucionales de la administración educativa. Por esta razón la programación y planificación resultan ágiles y prácticas, una vez que se ha obtenido el apoyo de los respectivos centros.

Los presupuestos teóricos y metodológicos de partida, el concepto y finalidades de la educación no resulta necesario hacerlos explícitos a priori pues se trataba de un conjunto de actividades prácticas destinadas a enriquecer y dinamizar la práctica docente diaria.

En el año 2009 las escuelas infantiles pasaron de estar adscritas a Bienestar Social, a la Consejería de Educación. Este hecho reflejaba la primacía de la función educativa sobre la asistencial y acercaba de algún modo a los centros participantes.

Sin embargo desde el primer momento quedó patente la singularidad de la colaboración, resultaba extraño relacionar la educación preescolar y la secundaria. Generalmente los institutos colaboran puntualmente con las universidades y una vez que han integrado a los alumnos nuevos no consideran necesario relacionarse con los niveles inferiores. La enseñanza está compartimentada en niveles estancos, impermeables.

Objetivos principales: amenidad y motivación

“Por medio de las historias y de los procedimientos fantásticos que las producen, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido y por lo tanto más útil.”

G. Rodari⁶

El proyecto había de servir como experiencia de aprendizaje mutuo desde el punto de vista de los profesores, para conocer otras realidades educativas próximas y sobre todo para ilusionarse haciendo algo diferente que motivase a los alumnos.

Para los alumnos de secundaria se convertiría en una actividad real para ejercitar las competencias básicas mediante actividades de aprendizaje cooperativo que culminaban con la producción de textos orales y escritos, cuidados y bellos, orientados a los más pequeños.

Los bebés recibieron las sesiones de presentación y los materiales elaborados como un potente estímulo de acercamiento a los libros y la literatura.

Las familias se involucraron, no sólo aportando materiales sino apoyando alguna de las presentaciones.

Desarrollo de la experiencia

Por medio de la tabla adjunta se resumen de manera sucinta los diferentes momentos de la experiencia y algunos rasgos metodológicos y observaciones pedagógicas. La planificación previa fue sencilla entre las dos educadoras y los responsables de los centros.

PREPARATIVOS		
Planteamiento en el centro de secundaria		
1	Los alumnos abordan el estudio del concepto de literatura.	Integración con el currículo y la programación.
2	Formando grupos heterogéneos realizan una investigación sobre poemas, canciones, retahílas, coplillas, etc. Disponen de una sesión de clase semanal durante un trimestre.	Aprendizaje cooperativo. Aprender a aprender. Tratamiento de la información y competencia digital.

⁶ «con le storie e con i procedimenti fantastici per produrle noi aiutiamo i bambini a entrare nella realtà dalla finestra, anziché dalla porta. È più divertente: dunque è più facile» Rodari, G. (1980). Grammatica della fantasia. Citado por Greco, P. (2010). *L'Universo a dondolo: La scienza nell'opera di Gianni Rodari*. Milano, Springer-Verlag, p. 308.

PREPARATIVOS		
3	Los familiares más dispuestos y sabios, los abuelos colaboran en la investigación.	Colaboración con las familias, transmisión oral de los saberes. Integración de diferentes generaciones.
4	Las educadoras acuden al aula y exponen las características de los niños de menos de un año para motivar y orientar los trabajos.	Apertura del aula al mundo. Desarrollo de empatía, valoración de los detalles, texturas, sonidos, sensaciones.
5	Exposición en clase ante los compañeros y selección de los trabajos idóneos	Competencia en comunicación oral, escucha activa; autoevaluación y coevaluación como principios de progreso y mejora.

Tabla 2.

LOS ENCUENTROS		
Acogida en la escuela infantil.		
6	Los grupos seleccionados acuden a la escuela en varias ocasiones para adaptarse y generar confianza en los destinatarios.	Flexibilización de tiempos, tiempo lento, competencia social y ciudadana. Competencia emocional.
7	Desarrollo de la exposición mediante guiñoles, libros troquelados, canciones, cuentacuentos, juegos, pergaminos texturados, etc. Algunos recurren a sus abuelos como colaboradores para tocar la guitarra, de modo espontáneo.	Proceso de aprendizaje estructurado en torno a una actividad real, no teórica ficticia o hipotética. Los adolescentes muestran su trabajo, enseñan lo aprendido adquiriendo un rol activo. Vinculación de la literatura, la tradición oral, las técnicas teatrales y la música.
8	Ante la imposibilidad de que los bebés correspondieran con una visita, las educadoras ambientan algunas dependencias del instituto con el espíritu de su centro: Colores, luces, texturas, móviles.	Uso didáctico de los espacios educativos. El edificio como centro, contexto motivador de los aprendizajes, mudable, divertido y sorprendente.
9	Las actividades se vinculan a otras programadas: Programa PROA (trabajo sobre literatura y cine), conmemoración del día de María Zambrano.	Expansión de la actividad, integración en las actividades del centro. Valoración del proceso creativo, además de los resultados.

Tabla 3.

Conclusiones

Desarrollo de las competencias mediante tareas reales

“Ser competente es ser capaz de utilizar lo aprendido en escenarios reales y exige: saber, hacer y querer”⁷

En la primera etapa de escolarización los aprendizajes son absolutamente reales y útiles: alcanzar un cierto grado de autonomía personal y socialización desarrollando funciones básicas como andar, comer, hablar. En la enseñanza secundaria la utilidad de lo aprendido y su relación con el mundo es difícil de entender.

Planteando un cometido real los alumnos para que movilicen sus habilidades y conocimientos y demuestren su competencia, es decir *“la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, además de la disposición aprender además del saber”⁸*.

Siguiendo el ordenamiento vigente todavía en nuestra región nos dimos cuenta que el proyecto abarcaba la mayor parte de las competencias básicas que establece la normativa siguiendo los planteamientos de las instituciones europeas.

Grado de desarrollo de las competencias básicas	
a. Comunicación lingüística.	♪♪♪♪♪
b. Competencia matemática.	♪
c. Conocimiento y la interacción con el mundo físico.	♪
d. Tratamiento de la información y competencia digital.	♪♪♪
e. Competencia social y ciudadana.	♪♪♪
f. Competencia cultural y artística.	♪♪♪♪♪
g. Competencia para aprender a aprender.	♪♪♪♪♪
h. Autonomía e iniciativa personal.	♪♪♪
i. Competencia emocional.	♪♪♪♪♪

393

Tabla 4.

Significado y límites de la innovación

El proyecto fue una experiencia innovadora limitada que alcanzó a algunos alumnos de los centros implicados, durante algún tiempo. No pretendió perdurar ni crecer, tampoco extenderse, sin embargo cumplió con creces las expectativas fijadas contribuyendo a dinamizar la clase y motivar a las personas implicadas. No produjo ni un blog, ni una página web porque no lo necesitaba. Sin embargo con la perspectiva del tiempo pasado somos conscientes de su importancia y efecto sobre todos nosotros.

Una experiencia que dejó huella

“Ayer” estuve en la Escuela Infantil y me fueron confiados los libros creados por los alumnos mayores. Se asemejan a un salterio o a un beato y, como libros miniados y reliquias preciosas que son, se guardan en el armario especial. Los días de fiesta con la pertinente liturgia salen a reencontrarse con los pequeños que han crecido con ellos, que los aprecian y quieren como a su educadora. La prue-

⁷ Gómez Pimpollo Morales, N. Pérez Pintado M. y Arreaza Beberide, F. (2008). *Documento de apoyo.* Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas” disponible la versión actualizada en <http://lascompetenciasbasicas.es> [consulta 31/06/2012].

⁸ *Ibidem.*

ba de este amor es que todavía se conservan. Con tres años han reproducido el modelo en casa y cuentan ya con un espacio idóneo para sus libros.

Los alumnos del instituto han terminado la etapa obligatoria y son estudiosos y entusiastas en las clases de Literatura Universal. Son capaces de crear con gran sensibilidad, poseen facilidad para relacionar los textos audiovisuales modernos con las propuestas académicas.

El recuerdo pervive y los materiales fotos y vídeos nos ayudan y reconfortan en momentos de cambio e incertidumbre.

Urge educar para cambiar el mundo

*“He aprendido que el problema de los otros es igual al mío.
Resolverlo juntos es la política, resolverlo solo es la avaricia”.*

Monsen Lorenzo Milani⁹

Asistimos en el momento actual a un proceso confuso. Ya desde antes de la publicación de la LOE se nos advertía de la necesidad de cambio del paradigma educativo para afrontar con éxito los cambios habidos en la sociedad del conocimiento y el mundo globalizado¹⁰.

La actual coyuntura económica europea caracterizada por la contracción de la recaudación y el aumento de los costes de financiación de los estados, ha trocado la inversión educativa en despilfarro. En consecuencia se pretende transformar el modelo socioeducativo, esencializando los recursos a la vez que se fijan ambiciosas metas de calidad y eficacia del sistema.

El tiempo se ha cumplido. Inspirándonos en nuestros referentes ideológicos, pedagógicos o metodológicos, buscando personas afines con las que colaborar y planteando objetivos abarcables, debemos llevar a cabo la importante misión de cambiar el mundo desde las aulas, las bibliotecas, los cines... Será difícil leer los problemas como retos para alcanzar un modelo social y económico más justo.

Un proyecto, una tarea, una reunión son oportunidades de hacer algo grande: cambiar el mundo.

Bibliografía

- Arreaza Beberide, F. (2009). La clase y el aula son escenarios insuperables para movilizar los conocimientos. Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, Nº 10. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047963&orden=222730&info=link> [Consulta 31/07/2012].
- Ortiz, E. et Alli. (2007). El libro de los arrullos, mi primer abrazo de palabras. Toledo. Junta de comunidades de Castilla la Mancha. Campaña “Con un libro bajo el brazo”.
- Querejeta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje: El papel de los contextos hogareños. Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional, Nº 10. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3883629&orden=338985&info=link> [Consulta 31/07/2012].
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. Debates de educación Barcelona Fundación Jaume Bofill; UOC. Ponencia en línea disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> [Consulta 31/07/2012].

⁹ “Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia”. Milani, Lorenzo prior de la escuela de Barbiana. Lettera a una professoressa. <http://www.donlorenzomilani.it/citazioni.php>. [consulta 31/06/2012].

¹⁰ Además del informe Delors, varios informes y especialistas como Juan Carlos Tedesco (2003) advertían de la urgencia del cambio cognitivo y metodológico. Adie podía preveer que la crisis hiciera más cuciente el proceso y provocara la disminución drástica de la inversión en el sector.

Apéndice documental

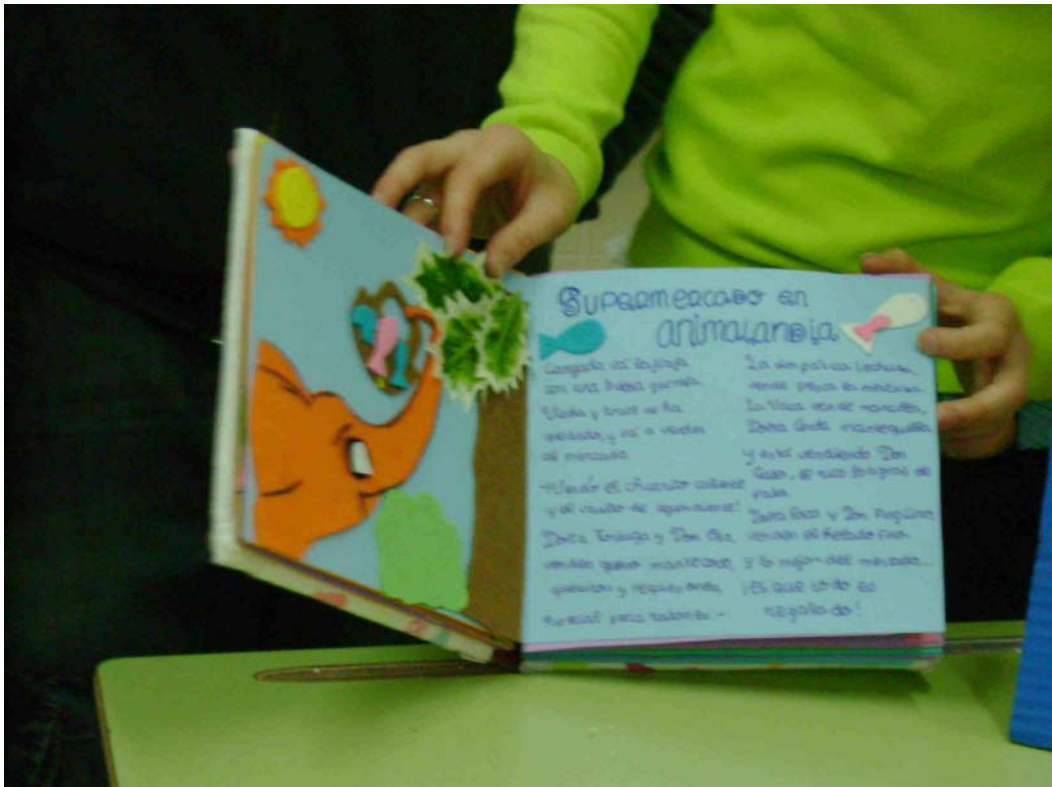


Figura 1.



Figura 2.

Algo más que las primeras letras en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo: aportes de la investigación para la formación de docentes en servicio

Diana Paola Gómez Muñoz¹

Rita Flórez Romero²

Luisa Fernanda Acuña Beltrán³

397

Palabras clave: Comunicación, oralidad, lectura, escritura, prácticas de aula, preescolar, primero, segundo, formación de docentes.

Resumen⁴

El *Modelo pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en primer ciclo*⁵, es el resultado de un proyecto investigativo que surge del interés por innovar en los procesos de formación de docentes en servicio y toma como referencia el estado del arte de los programas de formación continua de docentes en Colombia, la revisión documental relacionada con la formación de docentes en servicio, la exploración de las redes de maestros y comunidades de aprendizaje existentes en el país y la Política Nacional y Distrital relacionada con la cualificación de la formación continua de docentes en el área de lenguaje oral y escrito. Es una construcción conjunta con la participación activa de un grupo de docentes de preescolar, primero y segundo de educación formal en la ciudad de Bogotá D.C.

¹ Universidad Nacional de Colombia –Sede Bogotá– dpgomez@unal.edu.co

² Universidad Nacional de Colombia –Sede Bogotá– rflorez@unal.edu.co,

³ Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP– Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. lacuna@idep.edu.co

⁴ El título del resumen aprobado por la secretaría académica del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en Educación, "*Modelo Pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo: aportes desde la investigación*", fue modificado teniendo en cuenta la sección del congreso en la que se inscribió (inicial, algo más que las primeras letras) y la temática de la ponencia. Se mantiene el propósito y la temática principal de la presentación.

⁵ Investigación financiada por la División de Investigación de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia y por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico de la Alcaldía mayor de Bogotá.

Por otro lado, en respuesta a los desafíos de la educación en Colombia –y en el mundo–, el Modelo busca atender a los retos para la educación y el aprendizaje que plantea la sociedad de la información actual, en relación con el cambio educativo, la renovación pedagógica y el uso de las TIC para transformar la escuela y la sociedad. Se reconoce que la incorporación de las TIC en la enseñanza es una estrategia que debe reforzarse, al tiempo que se estimula la concepción de un docente investigador y se promueve la consolidación de comunidades de aprendizaje de docentes capaces de apropiarse las tecnologías de la información en sus procesos de actualización y actuación profesional.

El modelo contempla unos principios que responden a las condiciones necesarias para la asesoría, la actualización y el acompañamiento que requiere cualquier proceso de formación de calidad y los ejes que sustentan la propuesta: comunicación y lenguaje oral y escrito, formación de docentes y consolidación de redes de aprendizaje.

Introducción

En esta ponencia presentamos la investigación titulada *Modelo pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en primer ciclo*. Esta iniciativa surgió de la alianza entre el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). El texto constituye un testimonio de investigación educativa interesada por la formación de docentes de primer ciclo sobre un tema de vital importancia para nuestro sistema educativo: el lenguaje oral y escrito. El trabajo que aquí presentamos, pone a prueba las hipótesis centrales de quienes nos hemos comprometido con el mejoramiento de la calidad de la educación al interior de los colegios y quienes hemos apostado a la interlocución y cooperación escuela-universidad, en condiciones de reconocimiento de la diversidad, de respeto y de honestidad.

398

Creemos que estas condiciones pueden generar resultados profundos y duraderos puesto que al trabajar de manera cooperativa con los docentes se propician ambientes de formación permanente caracterizados por un intercambio que conduce a que todos los actores involucrados (incluidos los profesores universitarios) construyamos, de manera conjunta, saberes sobre la práctica pedagógica poniendo en diálogo los saberes disciplinares con los saberes pedagógicos y, así, aportar elementos para transformar la vida escolar en búsqueda de brindar mayores y mejores oportunidades a los estudiantes en lo relacionado con el lenguaje oral y escrito.

Esperamos que la lectura de este texto se convierta en un ejercicio educativo por cuanto pone al lector en situaciones que impulsan procesos de reflexión sobre los procesos y prácticas que promueven las capacidades o competencias relacionadas con el lenguaje y con las condiciones para su enseñanza con niños y niñas que están cursando los grados iniciales de la educación formal. Creemos que este trabajo puede ser un buen ejemplo de una genuina investigación educativa en el sentido que lo han planteado algunos autores quienes coinciden en señalar que el objetivo de la investigación educativa no puede limitarse a la producción del conocimiento generalizable, ya que su aplicación será siempre limitada y mediada, más bien, la investigación educativa busca la cualificación (mejoramiento) de los participantes en cada situación educativa: la transformación de sus conocimientos, actitudes y prácticas.

Esperamos que la investigación *Modelo pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en primer ciclo* se aprecie como un ejemplo de las formas como académicos e investigadores se vinculan con la sociedad colombiana a través del conocimiento y de su presencia en la educación preescolar y en los dos primeros grados de educación básica primaria. La relación entre profesores universitarios y docentes de los colegios a través de propósitos compartidos de formación mutua, transformación de las prácticas educativas relacionadas con el lenguaje y generación de conocimiento pedagógico, es, desde nuestro punto de vista, sin duda una experiencia auténtica.

La ponencia se organiza en tres secciones. La primera presenta una síntesis de la investigación, aquí se exponen sus objetivos y el método que se adoptó. La segunda sección presenta los principios y ejes del modelo de formación que se construyó, conjuntamente, con la participación activa

de un grupo de docentes de preescolar, primero y segundo de educación formal en la ciudad de Bogotá D.C. La tercera sección presenta algunas conclusiones, implicaciones educativas y nuevos retos que surgen de esta experiencia de investigación.

Sobre la investigación

En esta investigación se propone y se analiza un modelo de trabajo con docentes de primer ciclo de educación formal (preescolar a segundo de primaria) relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, enfocado en la consolidación de comunidades de aprendizaje que se esfuerzen por reflexionar, analizar, experimentar y cambiar su quehacer. Para lograr dicho análisis, la investigación se orientó desde una perspectiva investigativa que se sintoniza con los postulados, técnicas e instrumentos propios de los enfoques cualitativos de la investigación en educación, que de manera integral se han denominado investigación interpretativa (Cuervo y Flórez, 1998, p. 26-32)⁶.

La investigación interpretativa se refiere al conjunto de enfoques, con diferencias leves entre ellos, de la investigación observacional participativa: las técnicas o metodologías llamadas etnográficas, cualitativa, observacionales participativas, estudios de casos, interaccionismo simbólico, fenomenología y constructivismo

La investigación interpretativa en educación asume una posición respecto a su propósito o intencionalidad. En esencia su propósito se dirige hacia la transformación de la realidad educativa, incluyendo a los protagonistas de esta realidad.

La intencionalidad de transformar las prácticas de los docentes a través de procesos de investigación ha llevado a que se le confiera el carácter de educativa a este tipo de investigación. Esto quiere decir que se promueve una acción pedagógica informada y reflexiva que conduce al perfeccionamiento de la práctica a través de un acto que es al mismo tiempo docente e investigativo.

De manera clara, la investigación interpretativa, como opción de la formación de docentes en servicio, contrasta con las estrategias tradicionales para la capacitación docente, por ejemplo, los cursos y los talleres de actualización. Esto coincide con la visión del IDEP que reconoce que el crecimiento de los docentes sólo es posible en la medida en que se transformen sus prácticas con base en el cambio o transformación de “sus representaciones relacionadas con la educación, el conocimiento, la sociedad, la escuela, la infancia, la juventud, la enseñanza y el aprendizaje.

El enfoque interpretativo de esta investigación tiene un interés particular en dilucidar los significados construidos por un grupo de maestras relacionados con: (1) su auto imagen como hablantes-oyentes, (2) su historia como lectoras y escritoras, (3) sus concepciones sobre el lenguaje en la educación y (4) sus creencias, teóricas y prácticas, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en el primer ciclo. Esto coincide con los objetivos específicos del estudio:

- 1) Generar un modelo, conceptual y operativo, de formación de docentes en servicio basado en comunidades de aprendizaje y relacionado con la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje oral y escrito.
- 2) Implementar el modelo, generando espacios de interactividad entre docentes de primer ciclo, que se constituyan como espacios académicos y de construcción conjunta de saberes y prácticas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.
- 3) Caracterizar:
 - las competencias como lectores y escritores de los docentes, al iniciar y al finalizar el programa;
 - los saberes y prácticas de los docentes en la enseñanza de la escritura, al iniciar y al finalizar el programa;
 - las propuestas pedagógicas de lectura y escritura de las instituciones participantes;
 - las competencias en lectura y escritura iniciales de los estudiantes de primer ciclo, al iniciar y al finalizar el programa;

⁶ Estas autoras retoman lo que señalan Erikson (1989) y Gimeno (1995).

- el impacto formativo del programa en los profesores participantes y en sus estudiantes.
- 4) Construir e implementar una propuesta de articulación en el primer ciclo de competencias en lenguaje escrito de manera cooperativa entre maestros e investigadores.

Para lograr los objetivos planteados, la investigación se ejecutó en tres fases, como lo muestra la tabla 1.

Modelo pedagógico de formación de docentes para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito en primer ciclo		
Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información, de los últimos 5 años, relacionada con la formación continua de docentes en las Secretarías de Educación Distrital y Departamentales y en el Ministerio de Educación Nacional. - Búsqueda de información relacionada con la existencia, en Colombia, de redes de maestros o comunidades de aprendizaje de maestros, su organización y su funcionamiento. - Trabajo académico para la construcción preliminar del modelo conceptual y operativo de formación docente y las mejores prácticas descritas desde la investigación - Selección los docentes participantes: convocatoria pública para docentes de 10 colegios distritales o privados, con criterios de selección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del componente de formación - Caracterización inicial y final de los saberes y prácticas de los docentes relacionados con el lenguaje, la oralidad, la lectura y la escritura - Caracterización de los estudiantes - Actividades de formación e investigación con el grupo focal, en las modalidades presencial y virtual - Continuidad al trabajo académico relacionado con la construcción del modelo pedagógico de formación 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo académico relacionado con la construcción del modelo pedagógico de formación de docentes de primer ciclo relacionado con el lenguaje oral y escrito - Escritura del producto final, divulgación de los hallazgos del estudio y de la propuesta de innovación.

400

Tabla 1. Fases de la investigación.

Por otro lado, para lograr los objetivos de caracterización se implementaron dos actividades: técnica de grupo focal y ejercicio escrito individual. Dichas actividades se diseñaron con el propósito de identificar los saberes y prácticas de los participantes (en la gráfica 1 se muestra el total de docentes participantes) teniendo en cuenta 5 categorías: naturaleza del lenguaje, didácticas y pedagogía del lenguaje oral y escrito, currículo y PEI, políticas y lineamientos, y percepciones como lectores y escritores.

El modelo conceptual y operativo se diseñó e implementó durante la primera y segunda fase, proceso en el cual el componente de formación tuvo gran relevancia. Dicho componente se desarrolló a lo largo de 8 meses con el grupo de las 43 docentes participantes y consistió en encuentros presenciales y por medios virtuales donde se desarrollaron temáticas relacionadas con el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el primer ciclo. El trabajo desarrollado en este componente hace parte de uno de los ejes de la propuesta de *Modelo pedagógico de formación*, por tanto se ampliará en la siguiente sección.

El modelo pedagógico de formación de docentes

El Modelo pedagógico de formación de docentes busca aportar al proceso de cambio estructural que el sistema educativo está recorriendo actualmente, particularmente en las Instituciones Educativas del Distrito, como es el caso de la organización escolar por ciclos. Así mismo, quiere ofrecer una respuesta oportuna en relación con las competencias básicas que deben tener los profesores de preescolar, primero y segundo para poder conducir fértiles procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI.

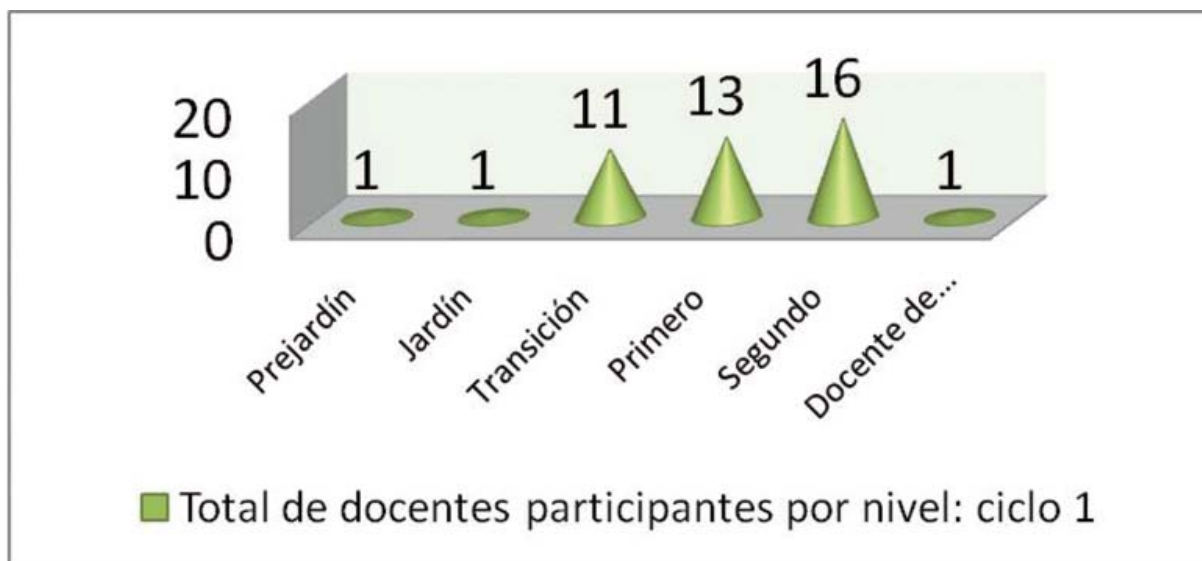


Gráfico 1. Total de participantes

En ese sentido, el modelo espera responder a las necesidades, problemas profesionales, demandas y expectativas de formación que exponen los entes de gobierno, la investigación y los docentes, en relación con los elementos teóricos y prácticos de los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje oral y escrito durante el periodo de edad que comprende el primer ciclo de educación formal (4 a 8 años), así mismo describir un potencial de cambio esperado en los saberes y prácticas de los docentes que dirigen los procesos de enseñanza de los niños. Al respecto, son múltiples las experiencias de formación e investigación relacionadas con la formación y desarrollo profesional de docentes (Cuervo y Flórez, 1998; Rojas y Flórez, 2010; Vesub, 2005; Zambrano, 2005; Braslavsky, 1999; Velaz y Vaillant, SA) que aportan a la necesidad de promover un desarrollo profesional del docente y el fortalecimiento de las redes de docentes investigadores.

Por consiguiente, la construcción de un Modelo de formación de docentes, debe considerar múltiples elementos. En primer lugar, debe contemplar unos principios pedagógicos y filosóficos que respondan a las condiciones necesarias para la asesoría, la actualización y el acompañamiento que requiere cualquier proceso de formación de calidad. Como producto de las reflexiones del equipo académico y del diálogo con el grupo de docentes participantes, una primera aproximación a los principios que deben hacer parte del trasfondo de la propuesta de Modelo de formación, es que esté construido teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- La concepción de desarrollo, aprendizaje y pedagogía que propone el modelo
- La claridad y coherencia de las apuestas didácticas.
- El reconocimiento y reflexión sobre los saberes y prácticas de los docentes.
- La concepción de la formación docente como un proceso que debe lograr transformaciones e impactar en la realidad de aula.
- El reconocimiento de la diversidad.
- La incorporación de las tecnologías de la información y el aprendizaje para promover la consolidación de redes de aprendizaje que permitan la sostenibilidad de las transformaciones y la interacción más allá de un programa de formación.

En segundo lugar, el Modelo de formación está sustentado en tres ejes fundamentales (gráfico 2), que se describen a continuación:



402

Gráfico 2. Ejes del Modelo pedagógico de formación.

Eje 1: Comunicación y lenguaje oral y escrito:

La comunicación es cualquier acto por medio del cual una persona da o recibe de otra persona información sobre las necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o estados emocionales de esa persona. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede involucrar señales convencionales o no convencionales, puede adoptar formas lingüísticas o no lingüísticas y puede ocurrir a través de modos hablados o de otra naturaleza (ASHA, citado por Cuervo, 1999, p.28).

En el marco de la construcción de un Modelo pedagógico de formación en lenguaje en la educación, se hace necesario visibilizar la relación existente entre desarrollo, comunicación, lenguaje y educación si se reconoce que todo acto pedagógico es un acto comunicativo y que, por ende, todo docente debe ser *cada vez más competente en el uso de la lengua oral y escrita* (Flórez y Cuervo, 2008).

En este sentido, el Modelo de formación se inscribe en la perspectiva de la relevancia de la competencia comunicativa y del lenguaje como eje principal en el desarrollo de competencias para la vida, en tanto se convierte en el instrumento esencial para adquirir, construir, reconstruir y crear conocimiento, además de explorar y definir respuestas y sentimientos para la formación integral de la persona. Se lee, escribe y habla para comprender el mundo y en esa medida, participar en el mundo. De este modo, se sitúa el desarrollo y fortalecimiento de la lectura, escritura y oralidad como herramientas para la vida y aparece en escena el concepto del lenguaje para aprender y del lenguaje en la educación.

El concepto del lenguaje para aprender, a lo largo del currículo y a través de la interacción comunicativa, debe situarse en la relación educación-comunicación y en el dominio amplio del lenguaje en la educación. Además, debe entenderse como una de las expresiones de estos constructos en la cotidianidad educativa. El lenguaje es un denominador común para todas las asignaturas esco-

lares, historia, ciencias, geografía, matemáticas; este es el origen del concepto del lenguaje a través del currículo y sus manifestaciones, escribir a través del currículo, leer a través del currículo y oralidad a través del currículo (Flórez, 2005, Flórez y Moreno, 2004, 2006).

Otros autores han estudiado este concepto y encuentran en la interacción comunicativa, sustentada en el uso del lenguaje, un factor o elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que debe caracterizar las situaciones que se presentan en la escuela y al interior del aula de clase. Flórez y Moreno (2006), por ejemplo, describen el aula como un ecosistema comunicativo en el que la comunicación posibilita escenarios de sentido para la negociación de significados a través de diversos lenguajes.

La comunicación oral y escrita desde una perspectiva de desarrollo y aprendizaje

Referirse al desarrollo de la competencia comunicativa conlleva describir el proceso que ocurre, o el camino que el ser humano recorre para alcanzar estas habilidades. Se sabe que este camino se inicia con el juego de la comunicación y que se puede extender a lo largo de la vida. Va desde la comunicación prelingüística hasta el uso de sistemas convencionales que incluyen códigos no lingüísticos, paralingüísticos, extra lingüísticos y el dominio de una lengua particular.

Todos los seres humanos desde que nacen van adquiriendo una competencia comunicativa, por lo cual es necesario crear condiciones óptimas para que ésta se desarrolle plenamente a lo largo del ciclo vital. Florez y Cuervo (2008), destacan además la inmensa relevancia que tiene el contexto escolar para la complejización de las habilidades relacionadas con la competencia comunicativa:

Hablar (o expresarse con lengua de señas), escuchar (o interpretar el lenguaje signado), leer y escribir son capacidades humanas cuyo desarrollo se inicia desde mucho antes de ingresar al sistema de educación formal, aunque en este último escenario se espera que alcancen niveles de creciente complejidad. [...] se reconoce que las habilidades antes mencionadas son susceptibles de mejora. Es decir, pueden ser aprendidas y, por ende, enseñadas. Es aquí donde la pedagogía de la lengua oral y escrita y las didácticas particulares juegan un papel preponderante.

403

Por lo anterior, el modelo de formación hace énfasis particular en la práctica pedagógica y en el diseño de escenarios o ecosistemas –comunicativos– significativos de aprendizaje para los actos comunicativo-pedagógicos que se dan en los contextos educativos, pues en ellos, un estudiante es un sujeto que escucha, habla, lee y escribe en un sinnúmero de formas complejas posibles, relacionadas con situaciones auténticas y con plataformas cognitivas, sociales o comportamentales dadas por su cultura experiencial.

Dichas situaciones o escenarios significativos serán construidos, en el Modelo de formación, a partir del reconocimiento y estudio de los aportes teóricos y didácticos de diversas publicaciones de entidades como el Ministerio de Educación Nacional [MEN] y la Secretaría de Educación Distrital [SED], pues se reconoce la gran inversión de recursos y talento humano involucrado en la elaboración de estos documentos oficiales. Además, la investigación fonoaudiológica y educativa relacionada con el desarrollo del lenguaje, la didáctica de la lengua, el procesamiento de la información y las prácticas evolutivamente apropiadas (alfabetismo emergente, escritura como proceso, etc), juegan un papel preponderante en el diseño de estrategias o secuencias didácticas, diseñadas bajo una perspectiva de desarrollo y aprendizaje que debe complejizarse a lo largo del ciclo 1 de educación formal.

Eje 2: Formación de maestros

En el caso del lenguaje, lo más importante es que los profesores comprendan que sólo se puede enseñar aquello que sabemos, que sentimos y que hemos experimentado. En cuanto a la lengua oral y escrita esto se refiere no sólo a los conocimientos de los educadores sobre la oralidad y la escritura sino a sus habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir (Cuervo y Flórez, 2008).

Si se reconoce la validez conceptual de la relación lenguaje-educación, se deberá aceptar la necesidad de incluir formación específica sobre lenguaje y su papel en la totalidad del proceso educativo en los programas de formación de maestros. Se entiende por un “maestro formado en lenguaje” no únicamente aquel que posee un conocimiento declarativo sobre el lenguaje como objeto de estudio y que puede hacer instrumental ese conocimiento en su actuación pedagógica, sino aquel que es un usuario de excelencia del lenguaje, tanto oral como escrito. Una política de formación de maestros “sensible al lenguaje” debería contemplar, por ejemplo, la recomendación de que todos los maestros en formación, de primaria y secundaria, participen en un número determinado de cursos dedicados al estudio del lenguaje y a su papel en la totalidad del proceso educativo; la recomendación de que los maestros de todas las asignaturas reciban formación en lenguaje a fin de que comprendan su papel vehiculizador para el aprendizaje; y la recomendación de que los maestros en formación, o en servicio, mejoren sus habilidades como usuarios del lenguaje oral y escrito (Flórez, 2004).

Por tanto, el Modelo, en su componente formativo, se organiza de tal manera que permite al docente participante, la reflexión y adquisición de saberes profesionales a partir de una exploración de sus posturas teóricas o conceptuales acerca de la comunicación, el lenguaje, la oralidad, la lectura y la escritura y de lo que ellos hacen cotidianamente en sus prácticas pedagógicas con los niños de preescolar, primero y segundo de primaria. En el marco del componente formativo, esta exploración se reconoce como un proceso de caracterización de los saberes y prácticas de los docentes y sus resultados deben ser tenidos en cuenta y retomados a lo largo del proceso de formación en cada uno de los módulos conceptuales, al igual que el estudio de los documentos oficiales. En el gráfico 3 se presenta la organización de los módulos que constituyeron el componente formativo; en cada uno de los módulos se presentó una definición conceptual de los pilares teóricos desde la perspectiva teórica y la trayectoria investigativa del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, una mirada del desarrollo infantil y su relación con el aprendizaje y un panorama de diversas experiencias de prácticas pedagógicas e instrumentos de caracterización relacionadas con el tema principal de cada módulo.

404



Gráfico 3. Módulos del componente formativo.

Eje 3: consolidación de redes de aprendizaje e incorporación de las TIC en los procesos educativos

Las redes de comunidades de aprendizaje [...] tienen en común un conjunto de prácticas sociales características, que se rigen por la convicción de que cuando los maestros comparten y critican entre ellos sus mejores ideas y estrategias, los estudiantes se benefician de ello (Lieberman y Wood, 2002, p.38).

Tomando como punto de partida uno de los objetivos específicos de la propuesta de investigación, el cual consiste en la conformación de una red de maestros o una comunidad de aprendizaje, el tercer eje del modelo está concentrado en la consolidación de redes de aprendizaje a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se reconoce que la formación de maestros debe promover comunidades de aprendizaje profesional constantemente activas, en las que los docentes compartan, generen y consuman conocimientos. La validez de este Modelo radica en la búsqueda de respuestas acerca de ¿cómo construir y mantener esas comunidades?, acerca de ¿cuál es la mejor manera de que el desarrollo profesional satisfaga las necesidades de los docentes y la sociedad cambiante? Y ¿cuál es el modelo más favorable para las condiciones y necesidades de los docentes en nuestro país?

En este sentido, este eje es un pilar del modelo, pues la incorporación de las TIC es una tarea que debe seguir cobrando fuerza tanto en la formación de maestros como en el acceso y uso adecuado de estas redes en los procesos de enseñanza en la escuela, si se reconoce la importancia que tiene la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma (Cobo y Moravec, 2011; Carneiro, Toscano y Díaz, 2011), así mismo se reconoce como una forma efectiva de construir redes de conocimiento sostenibles.

Conclusiones, implicaciones educativas y nuevos retos

Afirmar que la alfabetización inicial es algo más que las primeras letras, nos permite ampliar el panorama de ésta hacia una mirada sistémica, en la que se incluyen los procesos de formación y actualización de los docentes en servicio y en la que se reconoce y se valida la complejidad inherente a las ofertas de formación y actualización profesional que reconozcan y respondan a las necesidades, intereses, saberes y experiencias de los docentes en servicio. Además, consideramos que proponer un modelo de formación de docentes centrado en el lenguaje, es de gran importancia puesto que la oferta de educación de formadores en Bogotá y en el país es muy dispersa y hay pocos cursos que tengan al lenguaje como foco.

La perspectiva de indagación que adoptamos en este estudio, nos permitió articular la formación, la innovación y la investigación, integración que consideramos vital para lograr verdaderas transformaciones pues se generan saberes que aportan elementos para la práctica del aula y para la teoría educativa. Además, esta perspectiva condujo a la ampliación del horizonte conceptual y experiencial de todos los participantes así como al reconocimiento de que la creatividad y la reflexividad son factores que se deben privilegiar en cualquier proceso que busque generar verdaderos cambios en el contexto educativo.

La perspectiva investigativa de este proyecto tuvo, ante todo, la finalidad de transformar a las docentes participantes, en la medida de las realidades de cada una de ellas, en su esencia pedagógica e investigativa; descubrió la fascinación y el poder inherentes a la comprensión de los significados humanos; rescató el saber experiencial de los docentes cuando este capital podía legítimamente transformarse en innovaciones pedagógicas; y promovió con convicción de las relaciones horizontales, la transparencia en la comunicación y la consideración de los participantes más como personas que “como sujetos de capacitación”, entre otros valores.

405

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Monográfico formación docente. Revista iberoamericana de Educación N° 19 (1999), pp. 13-50 Extraído de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.PDF>
- Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T. (coord.) (SA) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana: España.
- Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col•lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- De Lella, C. (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. Lima, Perú, septiembre de 1999. Extraído de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M (ed.) *La investigación en la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós/MEC, pp. 33-39.
- Flórez Romero, R. (2004) (Ed.) El lenguaje en la educación: una perspectiva fonológica. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Flórez Romero, R. (2005). El Lenguaje en la educación: Prácticas de lectura y escritura en educación inicial, básica y media. Hablar leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta” Editorial Universidad Nacional De Colombia: Bogotá.

- Flórez Romero, R. y Cuervo, C. (2008). Didáctica de la lengua oral y escrita: El reto docente fundamental. *Revista El Educador*, 2, 46 - 46-
- Flórez, R. y Moreno, M. (2004). Lenguaje en la Educación. Prácticas de Lectura y Escritura. Secretaría de Educación Distrital: Bogotá.
- Gimeno, S.J. y Pérez, G.A. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. (4a. Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Lieberman, A., Wood, D. (2002). Redes formativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 38-42
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Colombia: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], (SA). La integración de las TIC en la escuela: Indicadores cualitativos y metodología de investigación. Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Telefónica: España.
- Rojas, S.P. y Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y educadores*, 13 (3), 377-396.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (Coordinación Plan DICE), Secretaría de Educación Distrital, Biblored - Secretaría de Educación Distrital (2011). Plan de Inclusión a la Cultura Escrita (PlanDICE). Alcaldía Mayor de Bogotá: Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital [SED], (2009). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009-2012. Bogotá D.C.: Autor.
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D. (coord.) (SA). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana: España.
- Vesub, L. (2005). Tendencias Internacionales de desarrollo profesional. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Septiembre de 2005. Extraído de: http://www.oei.es/docentes/articulos/tendencias_internacionales_deesarrollo_docente_vesub.pdf
- 406 Zambrano Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Revista venezolana de educación-EDUCERE*, Año/vol 9, N° 29 abril - junio, 2005 145 – 158 Extraído de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602902.pdf>

La escucha, el silencio, la pausa. Instrumentos para la creación en los distintos lenguajes

Rita Poggi Puljak¹

407

Introducción

Esta comunicación propone dar valor al espacio destinado en las aulas a la escucha como componente privilegiado para la creación en los distintos lenguajes, ya sea oral, escrito, dibujo, pintura, música, movimiento. En este sentido instaurar una pausa, permitiría dar lugar tanto a la escucha como al silencio. La propuesta es generar un espacio para “parar” la vorágine que imprime el estilo de vida actual y dar lugar a la escucha tanto de lo que ocurre fuera, como dentro de nosotros mismos.

En nuestras aulas agitadas, donde el bullicio y el apuro por la respuesta y la inmediatez marcan el ritmo acelerado de la jornada, la toma de conciencia que propone la escucha ayuda a distender y llevar la atención allí donde nos proponemos.

Entendemos que el espacio de pausa, deliberadamente propuesto para desarrollar la atención y posteriormente la interiorización, otorga en sí mismo creatividad y calidad a la expresión en tanto la actividad se desarrolla en un terreno preparado para la producción. Podríamos hacer la analogía con la preparación de la tierra cuando sembramos, limpiamos las malezas, movemos y aireamos la tierra y cuidamos la semilla. Durante un tiempo parece que no pasara nada. En cambio son esas buenas condiciones y el cuidado durante un aparente “silencio” el que puede augurar una buena producción. Brindar espacios de pausa, es cuidar la calidad de la cosecha. En ese espacio germina lo que será el resultado.

La pausa, la escucha y el silencio, dan lugar a desarrollar el pensamiento reflexivo, se dispone de tiempo para proponer, preguntar, imaginar... Constituye un espacio real en el que la mente se aquieta para dejar aflorar.

¹ Colegio Nacional José Pedro Varela. Sociedad Uruguaya de Enseñanza. ritapoggip@gmail.com; secretariaprimaria@varela.edu.uy.

Los lenguajes, entendidos por un lado como formas de expresión, constituyen actividades intersubjetivas, medios de comunicación; y entendidos por otra parte como formas e instrumentos de aprehensión e interpretación del mundo, los distintos lenguajes son también constructores de pensamiento.

Esta relevancia hace imprescindible crear espacios de pausa y escucha, no solo para favorecer la creatividad, la asociación, la interconectividad, sino como competencia para la vida, en tanto permite la posibilidad de desarrollar la escucha como instrumento para relacionarse adecuadamente con los otros, practicar la empatía e interactuar con asertividad.

La presente comunicación es una invitación a la reflexión a partir de diferentes propuestas de aula pensadas para promover la escucha consciente.

La práctica de la escucha

En las Salas Docentes, lugar donde se produce un intercambio acerca de las distintas situaciones que viven los docentes en sus clases, es frecuente que aparezca la queja de que los alumnos de distintas edades “no escuchan”, “no saben escuchar”.

La pregunta podría ser: ¿Enseñamos esta competencia los docentes en el aula?

¿Cómo nos la enseñaron a nosotros mismos? ¿Cómo la aprendimos? ¿La practicamos usualmente?

Generalmente, en los Programas de estudio no aparecen todas las competencias referidas a una dedicada educación emocional, específicamente a los aspectos vinculados con el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. De pronto para algunos niveles, en la asignatura específica de educación musical, la escucha tiene un lugar, como si fuera necesaria solo para desarrollar habilidades musicales. ¿Pero qué pasa en el resto de las asignaturas? ¿En referencia a las habilidades comunicacionales, en el desarrollo de la inteligencia intra e interpersonal, y en el desarrollo del lenguaje si queremos ser más específicos? ¿Nos han enseñado en Biología por ejemplo, la importancia de un tiempo para respirar adecuadamente, para dedicarlo a observar el momento de la inhalación y de la exhalación, para masticar con pausas y no tragar sin saborear, por ejemplo cuando estudiamos el aparato digestivo? ¿Han dedicado las distintas asignaturas y disciplinas un tiempo para practicar y enseñar a preparar una respuesta, para pensar, para imaginar un resultado y tener la posibilidad de variarlo si no es el adecuado? ¿Se le explica lo necesario a los estudiantes de secundaria respecto a lo que hoy sabemos del cerebro y los significativos aportes que nos hacen a diario las neurociencias, para que cobren sentido muchas de las prácticas que debieran desarrollarse en el aula?

A andar en bicicleta se aprende andando, todo parecería indicar que la habilidad y la competencia de saber escuchar también se aprenden practicando la escucha, con prácticas concretas. Las mismas no refieren solo a las deliberadamente pensadas y ejecutadas, sino también a las observadas y vividas, me refiero en este caso a los ejemplos que damos. De nada valdría que un maestro aplicara una batería de ejercicios para practicar la escucha si él /ella no son un ejemplo vivo, un modelo de escucha. Tengamos presente que no enseñamos con lo que decimos, sino con lo que hacemos. Son nuestras acciones, acompañadas de gestos, entonación, mirada, intención y palabra, lo que produce en los otros una respuesta. Nuestros alumnos escucharán poco lo que les digamos, si no va de la mano de una extrema coherencia con lo que hacemos.

La pedagogía de la escucha

Para Loris Malaguzzi escuchar significa estar atento a dar oídos (con todos los sentidos), decía, en nuestra profesión nadie puede perderse un solo compás de lo que le ocurre a la infancia en el mundo... sin la escucha, el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños. Asombro como la capacidad de esperar lo inesperado y lo imprevisto (Hoyuelos, 2004).

La escucha así entendida es tiempo en el que se activa nuestra curiosidad, tiempo para que cada niño tenga el espacio necesario para mostrar sus competencias sin prisa. Esto requiere paciencia y disponibilidad para dar lugar al milagro de entrar en lo desconocido.

La escucha así pensada se transforma en una valiosa estrategia para desarrollar en nuestras aulas.

Acerca del silencio

Recordemos que la función del silencio en música es, no solo separar las frases musicales, sino proporcionar un tiempo de descanso y de respiración; igual que el punto en la oración, en el lenguaje verbal el silencio también se grafica, los puntos suspensivos por ejemplo, dejan colgado el discurso, lo suspenden. Se crea el espacio para que la atención se despliegue.

Hablamos también del “compás de espera”, refiriéndonos a un compás que carece de notas, es decir un tiempo de no ejecución, marcado por una figura de pausa, una figura que mide el silencio.

Pero tengamos en cuenta, que el silencio no es solamente ausencia de sonido sino también, espacio cargado de sentido, una pausa cargada de intención. Es en ese estado de silencio que se descubre la sinfonía interior; para que ella tenga lugar es necesario el silencio del oído, callar para escuchar, para oír.

Atender el silencio es escuchar lo que usualmente se escapa, lo que pasa desapercibido, en realidad es abrir la escucha a todos los sonidos. La gama se abre, la paleta se despliega, es como cuando se filtra la luz del sol por la rendija de una ventana en una pieza oscura.

El silencio como espacio de conocimiento interior

409

Desconectarse de los sentidos externos, los que nos vinculan al entorno, sobre todo la vista que nos entretiene tanto hoy en día, es el primer paso para encontrarse con el silencio. El silencio entendido como un espacio interior en el que podemos escuchar el sonido de nuestra respiración y hasta los latidos de nuestro corazón.

Se aprende a escuchar. Recuerdo una vez, en oportunidad de encontrarnos en el campo de excursión, un alumno de primer grado dijo, “escucho hasta el sonido del mismo silencio, es impresionante y fuerte”.

Conectarnos con el silencio, nos permite calmar la mente del abarrotamiento de pensamientos que generalmente nos abrumba, y dar lugar a aquellas representaciones mentales positivas y/o cargadas de significado. En este sentido, muchas veces la práctica de silencio tiene que ver con desconectarse de los estímulos externos del momento, y con los ojos cerrados, representarnos mentalmente distintas imágenes. No es tan fácil “estar en silencio” total, por lo que en principio, el silencio es referido a la catarata de estímulos que recibimos del mundo externo. Aislados de ello, la interiorización es posible, aún en ausencia de silencio.

Entrar en silencio, y conectarnos con nuestro interior, nos permite dejar por un lapso, el afuera que nos “distrae” gran parte del día.

El valor de la pausa

Destinar un tiempo a “parar” para escuchar, entender, representarse mentalmente una tarea ya hecha, o anticipar una que vendrá, tiene un valor incalculable en la calidad de lo elaborado. Es preparar el terreno, tanto para digerir y elaborar lo hecho, como para limpiar y dejar “despejado” para ingresar la nueva información y permitir la comprensión.

La pausa en sí misma otorga espacio, permite un registro con preparación, con un tiempo para realizar las conexiones necesarias, para buscar y asociar.

Experiencias de aula

En principio, conectarse con el cuerpo

En primera instancia, la *toma de conciencia* de la postura de nuestro cuerpo y de nuestra propia respiración, son los pasos previos para “ubicarnos” en el aquí y ahora, para alinearnos, para ir encontrando armonía entre nuestras distintas dimensiones, mente, cuerpo, emociones.

Tomas conciencia de cómo se encuentra tu cuerpo, si estás sentado, tienes los isquiones bien apoyados en la silla, la planta de los pies en el piso, la espalda recta, la columna erguida, los hombros lejos de las orejas. El entrecejo relajado, los dientes no están apretados, la mandíbula floja, la lengua distendida, las manos apoyadas sobre la falda o la mesa. Sueltas cualquier tensión que sientas.

Una vez que “acomodaste” tu cuerpo, atiendes tu respiración. En principio no la modificas, solo la observas. Esta acción en sí misma, genera relajación y atención.

En una segunda instancia, inhalas y exhalas, prestas atención a uno y otro momento. Luego pruebas primero exhalar, es decir primero vacías para llenar. Observas y registras este estado, tu buena postura, tu respiración.

Aprender a tomar conciencia de nuestra postura, sentir el cuerpo y aliviar sus tensiones, genera atención. Aprender a relajarse, nos conduce a la concentración.

Aprender a relajarse

Una vez que hemos practicado y nos hemos familiarizado con la toma de conciencia de nuestra postura y nuestra respiración, estamos en mejores condiciones para relajar las tensiones, aquietar la mente de la cacofonía interior y disponernos positivamente.

410

Acomodas tu postura, adoptas una postura correcta, -planta de los pies bien apoyadas en el piso, isquiones sobre la silla, columna erguida, espalda recta, hombros lejos de las orejas, suelta la mandíbula, separa los dientes, distiende el entrecejo-.

Toma conciencia de tu respiración, del aire que entra por tus narinas, del aire que sale por tus narinas. De las distintas partes del cuerpo que entran en movimiento con cada inhalación y con tu exhalación. Observa tu abdomen, cómo se distiende con cada inhalación, y cómo el ombligo va hacia la espalda en cada exhalación. Observa cómo se mueven tus costillas, cuando inhalas, cuando exhalas.

Trata de quedar quieto por unos minutos. Vas a escuchar el nombre de distintas partes de tu cuerpo, no las muevas, solo vas a representártelas mentalmente en el espacio del entrecejo, en lo que damos en llamar la “pantalla mental”. A medida que escuchas cada parte, la repites mentalmente y la aflojas.

Pon tu atención en la mano derecha, relaja tu mano derecha, tu brazo derecho, el hombro derecho... todo el costado derecho del cuerpo, la pierna derecha, el pie derecho... todo el lado derecho del cuerpo... Ahora relaja tu mano izquierda, el brazo izquierdo, el hombro izquierdo... todo el costado izquierdo del cuerpo, la pierna izquierda, el pie izquierdo... todo el lado izquierdo del cuerpo. La espalda, la nuca, el cuero cabelludo, la frente, la punta de la nariz, el labio superior, el labio inferior, la oreja derecha, la oreja izquierda, el cuello, el pecho, toda la parte anterior del cuerpo.

Tomas conciencia de todo tu cuerpo relajado. Escuchas los sonidos más lejanos... los más cercanos... tomas conciencia de tu cuerpo en la silla, en esta habitación... los detalles de tu entorno, la ropa que tienes puesta.

Vuelves a conectarte con tu respiración... con tu próxima inhalación y aún con los ojos cerrados, comienzas a mover muy lentamente tus pies, tus manos, te estiras, te desperezas, frotas las palmas de las manos y las colocas sobre los ojos cerrados. En la oscuridad que se genera, abres los ojos como forma de transición. Con tu próxima inhalación retiras las palmas de las manos de encima de los ojos y los abres lentamente.

Respetar tu tiempo para entregarte a la próxima tarea.

Seguramente la acción que emprendas en este estado de calma será muy rica en su calidad, en detalles, te permitirá además realizar variadas y nutridas interconexiones y asociaciones. Esta pausa permite focalizar la atención en el objetivo propuesto. De esta forma si la actividad que sigue es dibujar, pintar o modelar, se podrá observar la buena disponibilidad que aflora, con qué facilidad y plasticidad surgen las ideas, la creatividad, bien conectadas con nuestro interior.

Concentrar la atención

Luego de la toma de conciencia de la postura del cuerpo, la respiración y la relajación alcanzada, estamos preparados para concentrarnos. Es momento entonces de hacer foco en el propósito que deseamos alcanzar.

En estado de relajación, podemos visualizar un paseo por alguna época de la historia, algún paisaje, un cuento, una audición musical, es decir, podemos representarnos mentalmente la situación que queramos, valiéndonos de nuestros sentidos internos. Para ello ya habremos trabajado suficientemente con los sentidos externos, no solo la vista, sino el tacto, el olfato, lo que oímos, el gusto. De esta forma imaginarnos el aroma de un pan recién sacado del horno, la delicadeza y suavidad de un terciopelo azul profundo, el sonido de las olas rompiendo en las piedras de la playa, ya nos será muy familiar, porque hemos agudizado nuestra escucha y nuestros sentidos todos, en pos de innumerables experiencias reales. Éstas oficiarán de base para todo lo que luego se proponga visualizar, representarse mentalmente.

A modo de ejemplo, una vez que te encuentres en una postura correcta, hayas tomado contacto con tu respiración y hayas relajado distintas partes de tu cuerpo:

Imagina que llegas a un hermoso jardín, para ello atraviesas un enorme portón gris oscuro metalizado que te espera entreabierto. Al cruzarlo, ya sientes el aroma dulce de algunas flores, a la derecha hay nardos, a la izquierda jazmines blancos, muy grandes, te detienes a observar los distintos caminos que se abren para elegir tu recorrido.

Elijes un camino de piedras grandes, azuladas, muy lisas, todas casi del mismo tamaño. Este camino está bordeado de una florcita muy pequeñas, de un rojo intenso, sus pétalos son redondeados, abundantes y aterciopelados, pequeñas florcitas rojas a cada lado del camino.

Más lejos y en canteros enmarcados por una arena muy gruesa delicadas flores blancas, como la espuma más pura, que se mecen al son de la brisa, dibujan música en el aire fresco de aquella tarde primaveral. Tiendes la mirada a lo lejos y visualizas decenas de canteros, cada uno de ellos guarda flores de distintos colores, tamaños, aromas y texturas. Te acercas, las miras, las hueles, te atreves a tocarlas, rozas tus dedos en sus pétalos. Algunas son suaves como una pluma, otras ásperas, duras.

El verde del pasto no es el mismo en todo el jardín, a veces tiene hojas gruesas y es verde oscuro, parece una mullida alfombra, lo pisas, tus pies se hundan, sientes el fresco de su textura... en otros tramos el césped es de hojas bien finitas, de un verde más luminoso y está cortado al ras, si lo pisas, al principio te pincha la planta de los pies, luego esa sensación pasa y te deja un agradable rastro en la piel. Así descalzo/a te diriges hacia un camino de piedras bien grandes, rugosas y apenas húmedas, pisas seguro/a. Escuchas el trinar de distintos pájaros y el sonido del agua que corre entre las piedras de algún lugar que no alcanzas a visualizar. Debajo de un viejo nogal encuentras algunas nueces, alcanzas a abrir una y la comes, su sabor es intenso, como si estuvieran concentradas en ella, todos los aromas y sabores de ese maravilloso jardín.

Percibe la intensidad y fuerza de ese lugar, siente la humedad. Siéntate en una enorme piedra que entibió el sol, conéctate con la respiración relajada, siente el aire que entra y sale de tus narinas y sintonízalo con el sonido de las hojas de los árboles movidas por la brisa.

Aquieta tu mente y disfruta esta pausa...

Muy lentamente te vas preparando para dejar este maravilloso lugar, antes, asegúrate de traer toda la energía de la experiencia contigo.

Lentamente vas a representarte mentalmente esta sala, tu ubicación en ella, el lugar que ocupas... bien de a poco comienzas a mover los dedos de los pies, de las manos... te estiras, te des-perezas. Aún sin abrir los ojos, frotas las palmas de las manos y las colocas sobre los ojos, con una próxima exhalación abres los ojos en la oscuridad que le dan tus manos, observas la luminosidad...y con una próxima inhalación descubres los ojos.

Conéctate con alguna de las impresiones que dejó el paseo que te has representado mentalmente. Repasa mentalmente el viaje.

Opciones:

- Toma una boja, dibuja, y pinta lo que has visualizado.
- Toma una boja y escribe tu experiencia.

Esta actividad nos permite valorar la importancia de las representaciones mentales, en tanto permiten realizar actividades de comprensión. En términos generales, una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora, nos ayuda a elaborar un determinado tema (Perkins, 2001). Las representaciones mentales potentes mejoran y enriquecen la comprensión, constituyen lo que podríamos denominar, según Perkins, modelos analógicos concretos, depurados y construidos.

Desarrollar la escucha

412

Objetivos:

- Comprender el valor del silencio como espacio de escucha activa.
- Aprender a discriminar la figura y el fondo en referencia no solo a los sonidos, sino también vinculado a otros sentidos.

Prácticas de aula:

1. Con ojos cerrados, escuchar los sonidos más cercanos y los más lejanos, identificarlos en el entorno. Llegar a escuchar el sonido de la propia respiración.
2. Exponer a los alumnos a grabaciones de distintos sonidos, de la naturaleza, de la calle, del colegio. Por ejemplo distintos tipos de aves, la lluvia, grillos, chicharras, identificar qué hora del día puede ser de acuerdo al sonido, y de qué lugar podría tratarse. Aún si se proponen distintos sonidos del colegio, agudizar la escucha; hay sonidos que indican que es el recreo, otros una clase, y aún así, no es lo mismo lo que puedo escuchar en una clase de matemática que en una de literatura. En el caso de piezas musicales, un buen ejercicio es discriminar cada uno de los instrumentos que aparecen en los distintos momentos de un concierto por ejemplo. Si se trata del entorno sonoro de una ciudad, los sonidos de una feria, son diferentes a los de un parque, a los de una avenida céntrica o a los de un barrio alejado, sin avenidas principales.
3. También podemos generar espacios fuera del aula, para extender la experiencia y comentarla al día siguiente en clase. Podemos pedir por ejemplo que cada alumno se tome tres minutos cuando regresa del colegio para salir a la puerta de su casa, cerrar los ojos y escuchar. Al entrar registra lo que escuchó. Repite la experiencia en la noche, y al otro día al levantarse. Compara lo que escuchó en los diferentes momentos, establece hipótesis, imagina situaciones, despliega su fantasía, puede hasta crear historias.
4. En clase, en postura de relajación, cómodamente sentados y con ojos cerrados, se pueden realizar distintos sonidos. Entre uno y otro se pide a los alumnos que lo registren mentalmente, lo guarden. Una vez finalizada la secuencia, se pide a los alumnos que nombren cada uno de los sonidos en el mismo orden en que fueron ejecutados.

Este ejercicio puede también realizarse con palabras, MichellineFlak lo llama “palabras en cadena”. En este caso cada palabra dicha se asociará a la imagen que la representa. Una vez finalizada la lista que se mencionó, los alumnos pueden evocar cada una mentalmente, y luego finalmente enunciarlas en el orden en que fueron dichas.

Instaurar la pausa

Objetivos:

- Entenderla como espacio para digerir-elaborar la información recibida.
- Establecerla como espacio previo a la creación.
- Incorporarla como forma de enriquecer lo percibido.
- Valorar el descanso entre una actividad y otra.

Prácticas de aula:

1. Por una parte la pausa hace referencia a *detenerse para tomar conciencia del aquí y el ahora*. Suspenderse para dejar llegar.
2. Por otra parte, se refiere al *estado de disponibilidad en el que preparo el terreno* para algo que vendrá. En este caso *paro* para preparar el ambiente, el entorno, el material, con la intencionalidad de planificar, organizar, priorizar. Momento previo a una acción direccionada, con intencionalidad. En aparente quietud, la mente delinea los pasos de un plan. Es bien conocida la experiencia de deportistas que realizan mentalmente la secuencia de movimientos que tendrán que hacer, como práctica previa. Por ejemplo antes de una carrera, se prepararon paso a paso, saliendo muchas veces de la meta mentalmente, y realizando el recorrido que tendrán que hacer en realidad.

Es importante en el desarrollo de la jornada establecer estas pausas; *que deliberadamente se determine un tiempo para cada cosa, enunciar el encuadre, las tareas, los distintos momentos y sus características*.

3. Enseñar a detenerse planteando tareas de aula y domiciliarias que ayuden a crear un espacio de pausa en lo cotidiano, *parar para pensar* (*). Me gusta llamar a estas actividades, “Abrir Ventanas”. Algunas de ellas, por ejemplo:

- Observar si en la noche hay luna y en qué fase está. Registrarlo para llevarlo a clase al otro día.

(*) En el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein, la consigna inicial es: “*un minuto para pensar*”.

- Observar en la noche el cielo. Ubicar e identificar una estrella, un planeta o una constelación. Tomar en cuenta una referencia cercana para ubicarla mejor (un techo, un árbol, otra casa...) Hacerlo a las ocho de la noche y a las nueve y treinta. Registrar los dos momentos e identificar si hay diferencias con respecto a la ubicación antes y después.

- Observar el cielo al levantarse. ¿Hay nubes? Si hay, ¿cuántas, su color, forma, cambian, cómo? ¿Son parecidas a las de ayer? ¿En qué, comparables de qué forma? Registrarlo.

- Salir afuera de la casa al levantarse.

- a) Tomarse un instante para escuchar los sonidos. ¿Qué se escucha? Registrarlo.

- b) Inhalar y exhalar. ¿Qué aroma siento? ¿Algún olor en especial? (Personalmente recuerdo de niña, en la mañana temprano, el aroma a pan recién horneado de una panadería bien cercana a mi casa).

En la noche, ¿el aroma es el mismo? Lo registro. Comparo.

Si bien se podría tomar una hora del día y observar sonidos, aroma, luz, sombras, etc, todo junto, la propuesta de realizarlo teniendo en cuenta una sola característica o variable a la vez, en principio colabora a hacer foco, con una atención más dirigida. De todas maneras las posibilidades son infinitas. Estos apuntes constituyen solo una guía.

Estas acciones ejecutadas con conciencia, estimulan los sentidos, favorecen y enriquecen las percepciones de calidad al reparar en los detalles.

- Proponer a los alumnos buscar temas musicales en los que predomine el piano, en

otros el violín, la flauta, la percusión. En cada caso, investigar el autor, el nombre, la época en que lo compuso, quién lo interpreta.

- Observar las **hojas del árbol** más cercano a la casa que tengan. Su color, forma, aroma, textura, brillo. Buscar de camino a la escuela algún otro árbol. Comparar sus hojas con las del árbol cercano a la casa. ¿Cuáles son los nombres de las variedades de árboles que hay en el barrio?
- A los grandes y a los pequeños les fascina “hacer viajes”, desde entrar a una cueva cercana a Altamira, explorar un bosque encantado, atravesar un valle entre las sierras, bucear en las profundidades del Caribe, ascender a Masada, enfrentarse a la grieta de MitzeRamon, flotar en el Mar Muerto, llegar a Machu Pichu... todo se puede hacer, a todos estos lugares se puede llegar, solo se necesita hacer una pausa, instaurar el silencio y desarrollar la escucha.

Consideraciones finales

Las distintas prácticas de aula propuestas permiten dar un espacio, una pausa para instaurar la escucha y el silencio con el propósito de generar un terreno posible donde tenga lugar la creatividad y cualquier forma de lenguaje encuentre así la posibilidad de desplegarse, fundirse y enriquecer su expresión.

La aplicación de prácticas de aula que promuevan espacios dedicados a la escucha y pausas para valorar el silencio, entendemos apuntan indudablemente a crear climas favorecedores del aprendizaje y propicios para el desarrollo de la creatividad y la ejecución de producciones más ricas.

En momentos en que dedicamos tanta atención a múltiples pantallas externas, apuntar la mirada a la pantalla interior se impone como una necesidad.

414

Entendemos también que estas prácticas, por sus características y resultados, favorecen el conocimiento personal, condición que inevitablemente necesitamos desarrollar en las aulas y en nuestros alumnos para responder a las múltiples competencias que hoy se le reclaman a la educación: autonomía e iniciativa personal, adquisición y aplicación de un conjunto de valores, desarrollo de la responsabilidad, la perseverancia, la autocrítica, el espíritu emprendedor y de superación, una actitud proactiva hacia el cambio y la innovación, la empatía, en fin, desarrollo de competencias básicas que nos permitan actuar asertivamente y resolver las múltiples y variadas situaciones que se nos presentan. Podríamos pensar aquí en el planteo que hace Morin (2007) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, sobre todo respecto a la necesidad de “enseñar la condición humana”, la que entiende debería ser objeto esencial de cualquier educación.

Entendemos que una forma de lograr este conocimiento es con la práctica de técnicas que desarrollen la capacidad de escuchar y escucharse y que aporten al conocimiento de uno mismo, entre otras, desde la aproximación a múltiples formas de comunicación y expresión.

Para terminar elegí para compartir con ustedes el final de un cuento de un escritor uruguayo, Roy Berocay, se llama *“Para encender silencios”*:

El cuento cuenta la historia de un anciano que escuchaba todos los sonidos que lo rodeaban con muchísima intensidad. Esta situación lo tenía en realidad muy cansado.

“... Entonces le sacó las pilas a la radio y volvió a encenderla.

Silencio.

El silencio fue como un río invisible que se desparramó sobre todas las cosas y le pareció tan bueno, tan amigable, que decidió llevarlo con él a todas partes.

Desde entonces los vecinos lo ven pasar muy sonriente, caminando por las calles de la ciudad, escuchando siempre en su radio ese mismo fantástico silencio.”

Bibliografía

- Dewey, J. *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona. 1989.
- Flak, M. *Niños que triunfan*. Cuatro Vientos. Chile. 1997.
- Perkins, D. *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona. 2001.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, 2007.
- Hoyuelos, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro. España. 2004.

El papel de la conciencia reflexiva del educador en la gestación de ambientes comunicativos en la educación inicial

Diana Concha Ramírez¹

417

Palabras clave: Conciencia reflexiva, gestación, ambientes y ecosistema comunicativo, diálogo, tecnologías de la información y la comunicación, práctica reflexiva y transformadora, educación inicial.

Resumen

El presente texto surge del proceso de reflexión como formadora de educadores en los espacios de Comunicación y Lenguaje de I semestre de Licenciatura en Educación Infantil y de Mediaciones Comunicativas, de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

En la experiencia con las y los estudiantes, se encuentra en algunos casos, situaciones de negación de los lenguajes de las TIC prevaleciendo tendencias tradicionales en torno a la lectura y la escritura, lo que en muchas ocasiones imposibilita que haya una apropiación más reflexiva y transformadora de los sistemas educativos vigentes, también se observa que si el educador en formación no transforma su propia manera de ver la realidad, la mediación pedagógica que se entiende en términos comunicativos, no posibilita la innovación o la transformación posterior de la propia práctica, pues, si en procesos de formación las y los educadores no son abiertos a los cambios culturales mucho menos lo harán en su ejercicio profesional.

En la ponencia invito a comprender la relevancia de la conciencia reflexiva del educador en los procesos de interacción comunicativa, luego postulo el concepto de “gestación” desde el pensamiento de Zemelman, como conciencia histórica, en el contexto de una educación para el niño y la niña desde una perspectiva liberadora. A partir de la reflexión que suscita el diálogo, propongo considerar la relevancia del papel que tiene el educador en la creación de ambientes como ecosistemas

¹ Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia). dconcha@pedagogica.edu.co / adonaiacademia@gmail.com.

comunicativos en la educación inicial, trascendiendo la idea de alfabetización reducida al código, preponderante en estos niveles, para ubicarse en el contexto relacional y de formación del sujeto desde la comunicación y el lenguaje.

Finalmente, explico por qué dicho ecosistema no se ciñe sólo a la palabra sino que vincula los diferentes medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación que en el ámbito de la cultura el ser humano ha creado e interactúa.

Breve bibliografía:

- Freire, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Ponce, R (2006). Coordinadora. *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Reggio, E, y Ministerio de Educación y cultura (1999). *La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zemelman, H (2002). *Necesidad de conciencia*. España: Anthropos editorial

“...Como casi siempre ocurre, estaban sentados frente a sus cuadernos esperando la nueva tarea por hacer (...), hoy trabajarían el conjunto unitario y vacío, copiaban en el tablero lo que está escrito y varios niños estaban desatentos a las indicaciones...” (Rojas, 2008:1)

Introducción

En este texto presento la importancia de la “necesidad de conciencia” del educador infantil para gestar ambientes comunicativos en la interacción con las niñas y los niños. Aunque podemos destacar experiencias innovadoras que en el transcurso de los últimos tiempos se han posicionado y son reconocidas a partir de sus propuestas pedagógicas, todavía muchas niñas y niños se encuentran sentados frente a su cuaderno esperando la tarea por hacer. Ésta es la realidad desde la cual doy inicio al camino que les propongo recorrer.

Debo decir que, como educadora formadora de educadores, en el proceso de mi propia práctica me ha llamado mucho la atención el temor que mis estudiantes manifiestan cuando se les pregunta por sus primeras experiencias en torno al uso de la lengua. Generalmente, sus respuestas están impresas por la angustia frente a los procesos lectores y escritores, el miedo a hablar en público, gritos, entre otros. Experiencias que coexisten con la alegría de la primera palabra y el lugar importante que tuvo algún adulto en dicha interacción.

También me encuentro con ideas en torno a lo que es leer y escribir, proceso relacionado con el texto escrito y una apatía hacia las TIC, que se manifiesta por la falta de interés hacia ellas, ya que se considera, a partir de sus experiencias previas, que son acciones sobre el computador sin sentido que los lleva a plantear conceptualmente un reduccionismo profundo de aquellas como herramientas. Otra gran dificultad en este campo, es que muchos estudiantes de licenciatura tienen poco acceso a las TIC en su vida cotidiana, aunque este será un tema para profundizar en otro momento.

Por supuesto, me estoy refiriendo a las y los estudiantes de I año, quienes apenas inician su recorrido de formación como educadores. Esta experiencia del recién llegado, es un potencial valioso para mi trabajo cuando pienso respecto a ¿Cómo logro que el educador que llega a formarse y que trae, en muchos casos una experiencia negativa o contradictoria frente a la lengua y sus usos, realice una acción distinta cuando interactúe con las niñas y los niños?, ¿Cómo lograr coherencia entre la teoría y su acción? Estas inquietudes que rondan mi mente en la cotidianidad del día a día me han llevado a considerar la “necesidad de conciencia” y cómo desde ésta se transforman los procesos educativos.

La propuesta se orienta a comprender la relevancia de la conciencia del educador, a partir de la reflexión que se origina en el diálogo, como parte de los procesos de interacción comunicativa. Luego se presenta el concepto de “gestación” desde el pensamiento de Zemelman, como un elemento fundamental para la liberación del sujeto, en el contexto de una educación liberadora, por lo que se plantea la importancia del papel que tiene el educador en la gestación de ambientes, como ecosistemas comunicativos, en la educación inicial.

También me propongo explicar, por qué dicho ecosistema no se ciñe sólo a la lectura y la escritura de texto, sino que se vincula al uso de los diferentes medios y tecnologías que en el ámbito de la cultura, el ser humano ha creado y son con los que interactúa.

De la acción por la acción a la necesidad de conciencia...

Dar el paso de realizar la acción por la acción a ser consciente de ella implica comprender primero desde dónde estamos pensando la práctica educativa del educador infantil. En este sentido, para Sañudo (2011) dependiendo de cómo el educador “signifique” su práctica es así como la realiza [...]. *La significación* le confiere un sentido y una intencionalidad con mayor nivel de conciencia y de reflexión que son sujetas a su vez a una re significación y ser potencialmente transformables. Por lo que, la construcción de un nuevo significado permite la transformación de la práctica hacia una situación de mayor calidad educativa (p.6), lo que corresponde a entender que si un educador no hace reflexión sobre sus propias creencias durante su proceso de formación, no lo realizará de manera espontánea cuando ejerza su profesión en el mundo laboral.

Alcanzar ese nivel mayor de conciencia, que se suscita a partir de la reflexión, requiere para el educador pensar sobre sí mismo, sobre la acción y sobre el objeto de conocimiento. El lugar desde el cual se desarrolle ese pensamiento, incidirá de manera directa sobre la intencionalidad de la acción que proponga a las niñas y a los niños, por ejemplo, si para él leer es un acto en torno al texto escrito, sus intencionalidades, por más diversas que se manifiesten en la acción, conllevarán a que la formación de la subjetividad lectora del niño se dé sólo en la interacción con los impresos.

La necesidad de... “necesidad de conciencia”, como lo propone Zemelman (2002), implica que el educador piense más allá de los parámetros establecidos, que, en procura de alcanzar los procesos cognitivos, en muchos casos reduce la acción del sujeto y la formación del niño y la niña en parcelas fragmentadas de su ser. Si él quiere potenciar la fuerza interior del niño, primero debe potenciarse en su plenitud, él mismo. En efecto, es ir más allá de lo dado como objetivado de la realidad social y “suponer un pensamiento abierto a umbrales como puertas de entrada hacia lo inédito, que se cimenta en una lectura no parametral de la realidad, pues significa reconocer que lo que acontece, como creación del hombre, es posible de recrearse” (p.67).

419

De acuerdo a lo anterior, para recrear el mundo e ir más allá, se propone considerar el diálogo, cuando éste genera pensamiento (Freire, 2005), como el espacio de articulación entre la teoría y la acción. Es ver al diálogo como punto de encuentro con el otro, pero también el diálogo consigo mismo, mi diálogo interior que me muestra mi pensar, “exigencia que se corresponde con la recuperación de la pasión por conocer y pensar desde ese conocer” (Zemelman, 2002:35).

Es en el diálogo que se devela el entramado de significaciones que contiene la construcción de sentido desde la cual vivimos el mundo, en este caso la práctica del educador infantil. En ella, el diálogo, rompe las barreras del autoritarismo vertical y se instaura en esa intersubjetividad que encuentra, junto con el otro, ese lugar común de significaciones que construye el sentido de sí mismo y del otro como sí mismo. El diálogo, que para Freire (2005) le da lugar a la palabra y cuya evocación convoca a la reflexión, es el que libera y concientiza al sujeto.

El diálogo lleva a que el educador en formación de Educación Inicial comprenda este cambio de perspectiva, es decir, pasar de la acción por la acción, mucha veces no intencionada, a la necesidad de conciencia, le permite pensar sobre el objeto mismo como expresión de su movimiento interno, a partir de la reflexión sobre él (Zemelman, 2002:11). Lo que conlleva a considerar que una intencionalidad pedagógica y comunicativa consciente, más que latente, es a su vez transformadora y permea la realidad, resignificando la idea de “transmitir conocimientos” para potenciar al sujeto en relación con el uso del objeto que, en este caso, se refiere a las TIC.

Sobre la gestación constante en el aula de inicial...

La idea de “gestación” (Zemelman, 2002) invita a pensar en lo que nace constantemente. Un aula de inicial, en la que se encuentran los “novatos” (Marín, 2011. Citado por Concha, 2011:16) recién

llegados al mundo, requiere estarse gestando en el día a día y en el transcurrir de los años. De ahí, la necesidad de conciencia del educador que interactúa con las niñas y los niños, pues es a partir de su intencionalidad que se gesta ese escenario de formación, que permite, a través de los procesos de interacción, que el niño y la niña sean a su vez, conscientes de sí mismos.

El estar naciendo de nuevo, invita a “abordar la necesidad de un lenguaje que muestre a lo constitutivo del sujeto y su espacio de sentido, sin encerrarlo en estructuras reduccionistas como la del sujeto-objeto, más bien, que lo incorpore en su necesidad de ser sujeto, como ángulo para organizar el pensamiento” (Zemelman, 2002:116). Un lenguaje que pone en escena el deseo del niño y la niña, **desde lo que ellos son, y no, desde lo que el adulto espera que ellos sean.**

El miedo, la angustia, la evocación a momentos no gratos, que el adulto siente cuando recuerda algunas de sus experiencias con el lenguaje en sus primeros años, se suscitan precisamente, cuando lo gestante deja de nacer para convertirse en lo instituido a apropiarse desde el deseo del adulto y no desde el deseo del niño. Lo que obliga a pensar cómo la construcción del conocimiento debe estar determinada por la constitución del sujeto (p.71), en donde lo que se propone es gestar un aula de Educación Inicial que sea comunicativa, en la que se involucren, a partir del valor que se le da a la educación, el sentimiento, la no lógica y el rol de la afectividad (Malaguzzi, 2001).

Es aquí donde hago énfasis, en que la comunicación en el aula de las niñas y los niños, antes de ser un proceso técnico es un proceso eminentemente humano (Gutiérrez, s.f.:37) que se construye a partir de la interrelación con el otro. Como lo diría Malaguzzi “además de los contenidos, lo que es importante es la manera que tenemos de estar con los niños” (2001:55). Esa manera de estar con los niños es la que construye una red de significados que desde la gestación, provocada intencionalmente por el educador, colabora en la formación del sentido en los sujetos participantes de la experiencia y que va mucho más allá del objeto (TIC) en sí mismo.

Del uso de la herramienta al ecosistema comunicativo

Por otra parte, retomando el desinterés que en el proceso de formación algunos estudiantes de licenciatura muestran frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su alejamiento de los medios, ya que asumen al libro como el único objeto que pertenece a la cultura culta de la escuela, puedo afirmar que difícilmente un educador que no se vincule en su proceso de formación como usuario de los medios y las tecnologías, se va a apropiarse de la significación de estos objetos sociales durante su ejercicio profesional. De ahí, la relevancia que tiene en la formación, el vínculo con la comunicación, como el tejido que envuelve el proceso educativo.

De esta manera, pensar la reivindicación del concepto “uso de los medios y las TIC”, no reducido a herramientas tecnológicas, implica considerarlos desde una perspectiva comunicativa, que lleva a replantear lo que entendemos tradicionalmente por “uso” en el proceso de formación de educadores en relación con este campo. Permanecer en la idea del uso instrumental de la tecnología por parte del educador, implicaría un acto no reflexivo sobre el sí mismo, sobre el objeto y su contexto, imposibilitando el ámbito dialógico que se construye en el ecosistema comunicativo.

La propuesta, es ver a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como el despliegue que se abre desde la incompletud del sujeto que interactúa con aquellos elementos, “para establecer la comprensión de la relación sujeto- exterioridad, así como al mismo sujeto [...] en el esfuerzo por completarse en la construcción de mundo” (Zemelman, 2002:13). Dicha construcción de mundo requiere de la técnica frente al uso del objeto, lo que en este caso significa, “el instrumento que materializa y solidifica una intención, y la intención trasciende la acción actual” (Babolín, 2005:95), por lo que reafirmo, que el uso, es la materialización de una intención y no un medio para obtener un resultado o alcanzar una meta, cognitiva, en este caso.

Esta compenetración de lo interno del sujeto, con la exterioridad que es el objeto (TIC), la podemos comprender con mayor concordancia, si tomamos el aula de inicial como un ecosistema de comunicación. El ecosistema comunicativo, en este caso, se configura en la sociedad como esa “trama de interacciones, conformada por el conjunto de lenguajes, escrituras, representaciones y

narrativas” (Barbero, 2003), que conlleva a repensar la interacción con las niñas y los niños, a partir de la enseñanza exclusiva de los procesos de alfabetización en letras, para circunscribirse en una red de significado más amplia, desde la totalidad del lenguaje donde se incluyen las TIC y que se potencializa desde el diálogo.

De ésta manera, a partir de la acción consciente del educador, la red de sentido que se constituye en este marco de interacciones emerge desde el sujeto y no desde el objeto. Y, sí emerge del sujeto, lo que estamos convocando es “organizar un conocimiento que escape a la inercia de los instrumental” (Zemelman, 2002:10). Así entonces, propongo posicionar a las TIC, como objetos de construcción de sentido desde y con los educandos, para llegar a los otros mundos sociales donde su palabra no alcanza a ser difundida, lo anterior como elemento fundamental en la formación de la conciencia del educador, de tal manera que le permita dar un uso al objeto para comunicar y expresar, sin reducir a éste a la acción de transmitir o recibir información.

Como podemos ver, el uso de las TIC en el aula de inicial, no se restringe a juegos, o programas que “estimulen” la capacidad cognitiva del niño, sino que implica una acción consciente del educador que les permita al niño y a la niña extender en el espacio –tiempo su palabra, para expresar su ser y su sentir, más allá de lo instruccional que haga el maestro para orientar la actividad. Es otorgarles la posibilidad de relacionarse con el objeto para comprenderlo como parte de su sí mismo, pero a su vez conocerse a sí mismo a través del uso que le da a éste.

Esta mirada comunicativa contiene tres elementos fundamentales: El primero, *la libertad* como principio del sujeto que se libera a sí mismo cuando se reconoce como parte del entramado constitutivo del tejido social, pero también, como un sí mismo personal. En este sentido, el **conocimiento consciente** del uso del objeto (TIC), tanto en el niño como en el educador, potencializa el uso más allá de la mecánica instrumental que se le puede dar al objeto para posicionarlo en un estado significativo del conocimiento.

El segundo, es el *desarrollo de la capacidad expresiva del sujeto*, lo que él hace y piensa y que es conocido por todos, algo así como una catarsis liberadora de su pensamiento. En este caso, el uso del objeto (TIC) materializa el deseo interno del sujeto y se extiende como proyección del sí mismo más allá, incluso de la misma aula, por ejemplo, a través de las experiencias de correo escolar mediadas por el mail o el uso de blog con una intencionalidad comunicativa.

Y, en tercer lugar, la *capacidad de producción de sentido*, que se suscita a partir de la operación sobre los medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación, se relaciona con la idea en torno al uso que hace el educador del medio, en dónde se propone vincular este uso con el lugar desde el cual el educador lo significa en su práctica educativa, pero también desde él como usuario del objeto (TIC) en su vida cotidiana.

Dichos elementos se fundamentan en la perspectiva dialógica, inherente a los procesos de comunicación y educación y que requieren una conciencia reflexiva del educador, para materializarse en la realidad. De ésta manera, como lo plantea Zemelman:

Nos enfrentamos con formas de vinculación del sujeto con lo circundante que plantean desafíos al lenguaje [...] un lenguaje para enfrentarse a esos espacios y sus indeterminaciones, pero que además, exprese la necesidad del hombre por tomar decisiones y comprometerse con opciones de construcción [...] un lenguaje que construya la conciencia en el habla mediante la ampliación de la subjetividad como resultado de su mismo uso... (2002:124,125).

Como podemos ver, el uso construye subjetividad, que en la medida que el educador lo haga más consciente y reflexivo podrá apropiarse los caminos más adecuados para gestar un aula comunicativa, que potencie a su vez, la subjetividad del niño y la niña. Un aula que se gesta desde la acción consciente del educador en el transcurso del tiempo siguiendo el ritmo de lo que realmente necesitan ellos en el contexto del siglo XXI para su formación desde los procesos educativos. Si el lenguaje no se usa con ese sentido liberador de la conciencia que otorga la palabra, seguiremos de generación en generación, esperando a alcanzar la verdadera transformación educativa que responda al signo de los tiempos.

¡Muchas gracias!

Referencias bibliográficas

- Babolín, S. (2005,). *Producción de sentido*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial San Pablo.
- Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Colombia. Editorial Norma.
- Concha, D. (2011). Los desafíos del educador infantil frente a la infancia. *Educación y Cultura*. N.93. pp 15-19.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores.
- Gutiérrez, F. (s. f.). *El lenguaje total el proceso de Educación Liberadora*. Colombia: CIEC.
- Malaguzzi, L. (2001) *La Educación en Reggio Emilia*. España: Editorial Cátedra
- Sañudo, L. (2011). *La investigación (o significación) de la práctica para la mejora educativa*. Conferencia Magistral, presentada en el 4to encuentro Interinstitucional de prácticas en la formación de educadores para la infancia. Bogotá, Colombia. (Mimeo). pp 9.
- Rojas, K (2008) Diario de campo. Práctica educador Universidad pedagógica Nacional.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia*. España

De la metacognición a la comprensión narrativa en la primera infancia

Alma Silvia Rodríguez Pérez¹
M^a del Carmen Cárdenas Barajas²

423

Palabras clave: alfabetización, primera infancia, comprensión narrativa, metacompetencia comunicativa, conexiones sinápticas.

Un factor decisivo que determina el saber consciente, aquello correlacionado con una alta capacidad intelectual, se logra por el desarrollo de la metacompetencia comunicativa, que atañe a los procesos autorregulatorios de orden cognitivo, y que se fortalecen por la enseñanza de la comprensión narrativa desde la primera infancia. Aun cuando el niño no haya accedido al dominio del mecanismo de la decodificación o su lateralidad no esté bien definida, este objetivo educacional de importancia capital, le posibilita no sólo a traducir imágenes visuales a sonidos, sino decodificar palabras desconocidas o procesar su significado; realizar innumerables operaciones metacognitivas que hacen posible el desarrollo de su pensamiento, la comunicación, la respuesta a un estímulo que implican actos conscientes o automáticos, y el encuentro de su cultura, relacionada al contexto socio-espacial inmediato.

Aprender por tanto, a leer y escribir desde la infancia, es “algo más que enseñar letras”, es una actividad intelectual y cultural que da sentido y orientación a los aprendizajes esperados. El aprendizaje se relaciona con un cambio en las conexiones sinápticas de las neuronas, ya sea por asociaciones con un grupo de neuronas específico o con la generación de nuevas sinapsis que originan

¹ Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Centro de Estudios Humanísticos. Instituto de Investigación Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación. Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León. almasilvia.rdz@gmail.com.

² Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Centro de Estudios Humanísticos. Instituto de Investigación Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación. Secretaría de Educación en el Estado de Nuevo León. madelcardenas@yahoo.com.mx.

una respuesta en función de cambios internos del cerebro o por los que provienen del entorno. Si entendemos que los niños van apropiándose de significados a partir de imágenes y sonidos, así como experiencias gratas y lúdicas, estaremos comprendiendo el papel de los procesos cognitivos que operan sobre el pensamiento, es decir la metacognición, base de la alfabetización, proceso natural de iniciación a la lectura y la escritura; camino que se convierte en un hábito de vida para el hombre del futuro con sensibilidad comunitaria y profundo sentido trascendente.

Si queremos descubrir la gran profundidad que encierra la primera infancia, necesitamos aceptar que el niño desde su nacimiento, realiza múltiples tareas de aprendizaje; selecciona proactivamente del conjunto de representaciones de la realidad, aquello que es capaz de aprender y que constituye sus primeras experiencias las cuales determinarán las bases neurológicas de su desarrollo, y por ende, el éxito o fracaso de su trayectoria futura.

Aun cuando el niño no haya accedido al dominio del mecanismo de la decodificación o su lateralidad no esté bien definida, situar la comprensión narrativa desde la edad más temprana, es un objetivo educacional de importancia capital, pues le posibilita no sólo traducir imágenes visuales a sonidos, sino decodificar palabras desconocidas o procesar su significado. Realizar innumerables operaciones metacognitivas que hacen posible el desarrollo de su pensamiento, la comunicación, la respuesta a un estímulo que implica actos conscientes o automáticos determinados por su cultura (Bernstein, 1998) inmersa en un contexto socio-espacial y demográfico, que puede representar situaciones favorables o de riesgo para su vida.

Hallazgos recientes realizados en la Universidad de Pennsylvania, demuestran que los pequeños entre 6 y 9 meses de edad aprenden el significado de palabras que designan alimentos o partes del cuerpo merced a su experiencia cotidiana con el lenguaje. La investigación fue llevada a cabo por los psicólogos Erika Bergelson y Daniel Swingley, y publicada en *Proceedings of the National Academy of Sciences*³. Cervera, haciendo referencia a Piaget señala que la síntesis entre el sonido y el significado de las palabras supone un fenómeno muy complejo, que se realiza gracias a la facultad de representación, inmersa en el juego simbólico⁴.

424

La dinámica de la escuela actual plantea la necesidad de poner atención a los avances de la ciencia que, aunados a los últimos descubrimientos científicos del cerebro, gracias a las nuevas tecnologías y el estudio de las imágenes develadas por las neurociencias (especialmente la Neurobiología, la Neurología, la Biología Molecular, la Genética y la Neurofisiología), han cambiado el prototipo del aprendizaje y trabajan en el diseño de estrategias de lectura, desde sus inicios hasta aquellos que subyacen y permiten el constructo de la palabra, el sentido y la comprensión del texto.

La restructuración de percepciones, ideas, conceptos y esquemas sucede a partir de lo que el bebé va experimentando, aprendizaje asociado al desarrollo de las capacidades universales o competencias que posee el ser humano. Expresiones innatas que algunos meses más tarde, nos llevarán a preguntarnos ¿es realmente una imitación cuando el niño toma un periódico y hace lo mismo que los padres o es una fase previa a la comprensión lectora?

Se nos ha dicho en muchas ocasiones y en diferentes contextos, que el niño imita, sin embargo, si el niño, una vez que ha “descubierto el sistema de lengua”, es capaz de elaborar una historia “leyendo el periódico” o “hablando por el celular”, procesa frases. Estamos presenciando sus primeros intentos de construir el sentido del texto a partir de imágenes o narrar una conversación por analogía con lo que escucha y observa.

Experiencias precoces que contribuirán a la construcción y desarrollo de su personalidad, y que, vinculadas a la enseñanza de la comprensión narrativa desde la primera infancia, representan un campo de conocimiento y de investigación medular, puesto que las neurociencias nos permiten afirmar que aprender a leer y a escribir desde una edad temprana, es “*algo más que enseñar letras*”, es una actividad fundamentalmente intelectual que se relaciona con un cambio en las conexiones sinápticas de las neuronas o asociaciones con un grupo de neuronas específico que genera nuevas

³ http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1051:la-etapa-prelinguistica&catid=37:investigaciones&Itemid=3

⁴ Cervera, Juan, Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/platero/01582415446477162654213/index>.

sinapsis que dan origen a distintas respuesta en función de transformaciones internas del cerebro. Estas mutaciones irán a reforzar la metacognición y la representación mental de los significados, que ponen en movimiento la capacidad de expresarse y comunicarse, respuesta activa a estímulos emocionales e intelectuales internos o bien que provienen del entorno.

Si entendemos que los niños van apropiándose de significados a partir de imágenes y sonidos, así como experiencias gratas y lúdicas, estaremos comprendiendo la función de los procesos cognitivos que operan sobre el pensamiento, y son raíz de las representaciones del conocimiento-compone metacognitivo, autoregulador del aprendizaje-,y que orientadas la alfabetización, establecen el camino natural de iniciación a la lectura y la escritura, hasta llegar a convertirse en un hábito de vida para el hombre del futuro con sensibilidad comunitaria y profundo sentido trascendente.

En la actualidad, las neurociencias han aportado evidencias importantes sobre lo que ocurre en el cerebro durante el aprendizaje, aun cuando no se sabe exactamente cómo ocurre y cuál es el efecto de las distintas prácticas pedagógicas en el funcionamiento cerebral de los niños. Las imágenes estudiadas los han llevado a afirmar el papel de la lengua como un instrumento de desarrollo intelectual y objeto de aprendizaje. Lo cual implica considerarla instrumento de expresión y comunicación; instrumento de conocimiento; instrumento de construcción cultural y metalenguaje⁵.

Por regla general, los programas de enseñanza inicial o primera infancia, están enfocados al desarrollo integral de niños y niñas a través de una educación que asegura la formación en los ámbitos de salud, alimentación, desarrollo socioafectivo, físico e intelectual, partiendo de las áreas de lenguaje, motricidad fina y percepción visual. No obstante, los aspectos previos a la lectoescritura, ejercicios fonatorio-motores y habilidades caligráficas asociados a dibujos e imágenes con contenido semántico no son todavía valorados apropiadamente. Pese a que el engranaje neural de las experiencias captadas por el ser humano, desde la más tierna edad, incluyendo el desarrollo de las potencialidades humanas del sentir, pensar, decidir y actuar, son pautas decisivas del aprendizaje ulterior.

El lenguaje no es, en consecuencia, una forma más de conocimiento junto a otras muchas, sino que representa un elemento antropológico fundamental relativo al desarrollo armónico de los niños desde su nacimiento. Afirmación que tributa a los infantes igual valor que a los adolescentes, y por tanto, los mismos derechos a ser educados como el resto de los seres humanos. Postulado que conlleva destacar la importancia de formar lectores activos desde la más tierna edad; práctica pedagógica fundamental que puede desplazarse incluso, al campo de la prevención. Los comportamientos patológicos individuales o de grupo que proliferan en nuestra sociedad actual, vinculan al sistema educativo con la responsabilidad primaria obligatoria de atender la educación infantil, enfatizando en el papel de la lectura en la formación de sujetos responsables, a partir del respeto de los ritmos y los intereses de cada niño, sin descuidar los chiquitos más vulnerables y desfavorecidos.

¿Por qué puntualizo en estas experiencias precoces de la lectura? Sencillamente porque la construcción de significados que precede a las primeras experiencias lectoras, constituye la piedra angular hacia la mayor parte del conocimiento socialmente aceptado y la que nos da la posibilidad de seguir aprendiendo y mejorar la calidad de vida. La lectura es una de las principales razones de la vida del cerebro y entraña en sí misma, la libertad de pensar o la esclavitud; el libre albedrío o la sujeción⁶.

Lo más relevante de esta postura es aquello que afirma Bateson, citado por Garay, en el sentido de que al aprender nos transformamos, es decir, sufrimos un cambio interno tan fuerte que podría incluso variar nuestra herencia genética⁷. No se trata sólo de enseñar a leer y escribir convencionalmente, sino de acercar al niño a los elementos que forman parte del texto, ponerlo en contacto con el material visual y escrito a través de sus sentidos. Practicar la comunicación por la oralidad, combinado la dimensión afectiva y el ejercicio lúdico para acercarlo al toque luminoso de la lectura, a la palabra desbocada que corre de una imagen a otra, antes de que se introduzca a los procesos formales de lectura y escritura.

⁵ Camps, Anna, Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Universidad Autónoma de Barcelona.

⁶ Carlino, P. 2005 Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

⁷ Garay, L.G. (2004) "Gregory Bateson: un pensamiento (complejo), para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica", en Polis. Revista de la Universidad Boliviana 3(009). Revisado el 7 de marzo de 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30500918.pdf>.

La naturaleza de este constructo, se refiere al tipo de interpretación de los signos que se movilizan para organizar una estructura significativa, es decir, el material objetivo asimilado, incorporado a la conciencia del ser cognoscente; a sus centros de atención y retención que aseguran la continuidad de esta experiencia y su posterior utilización⁸. ¿Qué ha sucedido entonces? ¿Cuál es el fondo germinal de esta práctica de lectura? Es la asimilación de un verdadero aprendizaje que devela el sentido de las cosas y funde la lectura en un acto experiencial de identidad social, cultural, lingüística y personal en un solo acto.

El reto que tenemos ante nosotros es enseñar al niño a que se enamore de la literatura desde sus primeros libros; que establezca una relación de gratuidad que es obligatoria entre el lector y el texto. Paulo Freire señalaba que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra, referida a la relación del sujeto con su entorno, y que en el aula involucra, no el comportamiento de un actor solitario, sino aquellas situaciones de diálogo participativo. Las estrategias conversacionales de los profesores, deben favorecer la interacción del docente con el pequeño; ser verdaderas acciones mediatizadoras de los procesos de aprendizaje que, en este caso, incluyen el ímpetu vehemente de la palabra que transforma al niño en un gozo innovador.

La UNESCO insiste en el papel preponderante de los esfuerzos desplegados en el mundo entero a favor de la alfabetización y vela denodadamente porque se mantenga como prioridad en las metas a alcanzar en el ámbito nacional, regional e internacional. Asimismo, destaca que enseñar a leer y escribir es un compromiso moral frente al otro y frente a la sociedad. Responsabilidad profesional basada en la colaboración y las relaciones de cooperación y base esencial para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, detener el crecimiento demográfico, instaurar la igualdad entre los sexos y garantizar el desarrollo sostenible, la paz y la democracia⁹.

Bajo esta perspectiva, es preeminente hacer hincapié en cumplir con los objetivos de Dakar (ETP) 2000, nuevamente expresos en el documento de la OEI, *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*¹⁰ tomando en cuenta que el año 2021 es la fecha que ahora se ha convenido para la consecución de los mismos. Estamos tocando el fin, que podemos mejorar significativamente si usamos estrategias de aprendizaje motivacionales y metacognitivas. Sin descartar que las señales emocionales no verbales, que implican leer el estado interior del educando son concluyentes, puesto que el aprendizaje sólo puede adquirirse “viviendo experiencias emotivas¹¹”.

Hasta ahora, la búsqueda documental sobre investigaciones en desarrollo infantil y psicopedagógico, es relativamente fácil de localizar. Sin embargo, el trabajo con una orientación hacia las neurociencias, resulta difícil de encontrar, pese a que con este nuevo enfoque pudiéramos responder a muchas de las interrogantes que surgen sobre cómo evaluar la etapa donde los niños construyen y expresan su capacidad de iniciarse en el mundo de la comprensión lectora, o bien, aquellas acciones donde ocurre la construcción de significados autorizados positiva o negativamente por los estímulos sensoriales y determinados por un centro afectivo¹².

Este enfoque está marcando un hito en la historia, al dejarnos ver la necesidad de reestructurar criterios y vincular los avances científicos a los proyectos de modernización educativa, que confluyen en profundizar las propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectoescritura en función de mejorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes esperados. El lenguaje humano se conforma por una serie de símbolos articulados entre sí, cada uno de los cuales soporta un significado que el niño, en las primeras etapas de su vida, requiere del adulto mediador para facilitar el proceso de aprendizaje. El mediador deberá de estar consciente del papel que juega en su formación y la responsabilidad que tiene en su desarrollo posterior.

⁸ Kensinger, A.E. & Corking, S. (2003), "Two routes to emotional memory: Distinct neural processes for valence and arousal", en *Proceedures Natural Academic Science* 101 (9): 3310.3315.

⁹ UNESCO (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile.

¹⁰ UNESCO (2021) *Educación para Todos*. Washington.

¹¹ Goleman, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

¹² Kensinger, A.E. & Corking, S. (2003), "Two routes to emotional memory: Distinct neural processes for valence and arousal", en *Proceedures Natural Academic Science* 101 (9): 3310.3315.

Por esta razón, la necesidad de empezar la lectura con el uso de los paratextos, información lingüística y no lingüística que encierra el texto literario como libros-objeto que el niño puede tocar o jugar con él, leerle cuentos de nunca acabar, poemas, adivinanzas, trabalenguas, etc., irán haciendo posible fomentar la lectura, actividad relevante para el progreso infantil temprano, que a su vez, ofrece un estímulo intelectual decisivo para el desarrollo mental del niño. El cerebro del infante busca infatigablemente aquello que lo alimente. Un entorno que cada día lo lleva a descubrir lo nuevo, y que de modo casi automático lo induce a razonar y aprender.

La Literatura Infantil encierra todo un proyecto que nos impele a trabajar en diligente esfuerzo para brindar al niño las mejores herramientas y hacer de él un buen lector; un ser pensante, con juicio crítico, libre albedrío, personalidad propia y capaz de asumir sus propios retos ante la vida. Esta postura constituye un *manifiesto literario* que busca atraer la atención del docente y de la sociedad en general, hacia el futuro lector pensando en su porvenir. Estamos compitiendo con los avances tecnológicos, que desde la TV hasta la computadora y sucedáneos, cautivan a los niños y los acostumbran a que todo acontezca rápidamente. La visión actual de los modelos educativos está vinculada al proceso de aprendizaje, paradigma que aún está lejos de desarrollar guías didácticas integradas con base a que nuestras sinapsis cambian todo el tiempo cuando ocurren los aprendizajes¹³.

Una realidad que se centra en los aspectos intelectuales de la persona, descuidando las dimensiones de tipo afectivo, social y ético, que inciden incluso en la identidad del sujeto. Las emociones como los sentimientos, pueden fomentar el aprendizaje en la medida en que se intensifica la actividad de las redes neurales y se refuerzan las conexiones sinápticas. Principios con enfoque innovador que tienen un fundamento ontológico, es decir, consideran al sujeto inserto en un contexto histórico, social y cultural, a partir de cuatro momentos importantes: primero, cuando el cerebro lleva a cabo un análisis del estímulo; segundo, el momento de evaluación a partir de un estímulo o situación; tercero, cuando la mente analiza los recursos disponibles para realizar la tarea; cuarto, el significado personal desde la perspectiva de las normas sociales y culturales en la que cada niño empieza a desenvolverse¹⁴.

Si el proceso cognitivo se lleva a cabo sin estar ligado al aspecto motivacional, más un contexto apropiado, estaremos ante la presencia de la *cold cognition*, pero cuando el *input* es transmitido por un estímulo, la cognición es *hot cognition*. Este segundo proceso es categórico para la educación, pues está demostrado que la cognición unida a un estímulo, es responsable de una fijación memorística excelente, a diferencia de la primera. Por ello, *las emociones se revelan como auténticas artífices del proceso de aprendizaje*¹⁵.

Este movimiento de cambio o rumbo, ha dado como corolario el que las pruebas para medir el Coeficiente Intelectual, están ahora siendo cuestionadas. Un estudio publicado por la Academia Nacional de Ciencias en los Estados Unidos (PNAS), revela que la medición del CI de test estandarizado no es tan directa e infalible como muchos suponen, sino que depende en forma crucial de la motivación de los sujetos frente al examen, confirmando de esta manera la vieja presunción de que un bajo resultado no siempre refleja una inteligencia limitada o bien una calificación excelente, puede encubrir a un individuo con patologías diversas.

Especialistas en la materia destacan la necesidad de ser cautelosos y estar conscientes de que las posibilidades de aprendizaje del niño son infinitamente mayores de las que antes se suponían e insisten en que están asociadas a las particularidades específicas dentro del medio social, cultural y educativo en que se desenvuelven. La maduración para el aprendizaje se determina por las condiciones del proceso evolutivo de cada escolar, siendo la evaluación de los niños en edad muy temprana, una tarea primordial, pero alejada totalmente del criterio de dar una calificación y respetando su desarrollo natural. De esta manera, es factible verificar la actividad propia de lo que ocurre en el plano de la experiencia cognitiva, coligada a su identidad personal y el contexto.

Hemos esbozado apenas la secuencia de un proceso que va configurándose en el camino. Por atajos recónditos, en el ámbito de un país todavía inmerso en profundas desigualdades, nos sos-

¹³ Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. 2003 *How People Learn*. En Brain, Mind, Experience, and School. National Academy Press.

¹⁴ Day, C y Leitch, R. 2001 *Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion*. *Teaching and Teacher Education*, 17.

¹⁵ Sylwester, R. (2000) "Emotion and feelings in a time of war". In Brain Connection. Revisado el 17 de agosto de 2011. Disponible en <http://www.brainconnection.com/content/188.1>

tiene, enseñar la palabra iluminada, signo que devela el objeto o la realidad del mundo, en cuanto es sentida o percibida. Núcleo existencial único, capaz de suscitar la actividad cognoscitiva vinculada al diálogo interno que cada hombre lleva consigo mismo. Trascendencia pura que moviliza y articula los sonidos y nos hace aptos para redescubrir el sentido auténticamente humano de la vida que sólo se transparenta en el amor universal.

“Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria.

Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

Gabriel García Márquez. *La soledad de América Latina*.
Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel
Epígrafe del Documentos sobre las Metas Educativas 2021.
La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.

Bibliografía

- Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Resúmenes ejecutivos*. (2010) México: OCDE.
- 428 Austin, J., (1962) *How to do things with words*. Oxford: University Press.
- Bernstein, Basil. (1998) *Pedagogía, control simbólico, e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2003) *How People Learn. En Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press <http://www.nationalacademies.org/about/whoweare/index.html>
- Brown, A. Y Kane, L., *Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example*. *Cognitive Psychology*, 1998, 20, 493-523.
- Camps, Anna, *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tomado de: *Infancia y Aprendizaje*. 1993. Vol. 62/63.
- Cervera, Juan, *Adquisición y desarrollo del lenguaje en Preescolar y Ciclo Inicial*. Disponible en: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/plat-ero/01582415446477162654213/index.htm> (2 of 2) [24/02/2004 14:10:22]
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garay, L. G. (2004) “Gregory Bateson: un pensamiento (complejo), para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica”, en *Polis. Revista de la Universidad Boliviana* 3(009). Revisado el 7 de marzo de 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30500918.pdf>
- Kensinger, A.E. & Corking, S. (2003), “Two routes to emotional memory: Distinct neural processes for valence and arousal”, en *Proceedures Natural Academic Science* 101 (9): 3310.3315.
- Cooper, J. D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.
- Day, C y Leitch, R. (2001) *Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion*. *Teaching and Teacher Education*, 17.
- Derek, Edwards, y Mercer, N., (1997) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Garay, L. G. (2004) “Gregory Bateson: un pensamiento (complejo), para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica”, en *Polis. Revista de la Universidad Boliviana* 3(009). Revisado el 7 de marzo de 2011. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30500918.pdf>.

- OEI, *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para generación de los Bicentenarios* Secretaría General Iberoamericana, Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos.
<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- Kensinger, A.E. & Corking, S. (2003), “*Two routes to emotional memory: Distinct neural processes for valence and arousal*”, en *Proceedures Natural Academic Science* 101 (9): 3310.3315.
- Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. (2007) UNESCO: Francia.
- Goleman, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1051:la-etapa-pre-linguistica&catid=37:investigaciones&Itemid=3
- La Alfabetización, Un factor vital* (2006) UNESCO, Francia.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón (1992) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y Enseñanza de la lengua*. Madrid: Signos. Teoría y Práctica de la Educación.
- Noguez, S (2002). “*El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(2). Revisado el 9 de junio de 2011. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Sylwester, R. (2000) “*Emotion and feelings in a time of war*”. In *Brain Connection*. Revisado el 17 de agosto de 2011. Disponible en <http://www.brainconnection.com/content/188.1>
- Sternberg, R. (1987) *Razonamiento, solución de problemas e inteligencia*. En: *Inteligencia humana II Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *El Oficio de Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Unesco y Siglo XXI
- _____, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (2007) Argentina: UNESCO y Siglo XXI.
- Tusón, J., (2008) *Elogio y defensa de la diversidad lingüística* Madrid: Ariel.
- Van Dijk, Teun A. (1997) *La ciencia del texto* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós.

Las bibliotecas como espacios
de acceso a la sociedad
del conocimiento

Aproximación histórica a las iniciativas legislativas en España a favor de las bibliotecas escolares (siglos XIX-XXI)

M^a Dolores Cotelo Guerra¹
J. Luis Iglesias Salvado²
Araceli Serantes Pazos³

433

Palabras clave: bibliotecas escolares, sistema educativo, legislación, innovación educativa, sociedad del conocimiento.

Resumen

El desarrollo histórico de las bibliotecas escolares en España está íntimamente ligado a la creación del sistema educativo y a las actitudes e iniciativas innovadoras de aquellos que entendieron y entienden la educación no sólo como formación integral de sus usuarios sino también con la misión de despertar el interés y la conciencia por el mundo que nos rodea, a través de la lectura, el contraste de ideas, teorías y opiniones. Si bien las bibliotecas escolares hacen su aparición en el siglo XIX, legislativamente hablando se han venido contemplando, en casi todas las épocas, como lugares destinados a cuidar o almacenar libros y, algunas veces, a fomentar el hábito lector sin más. En la sociedad del conocimiento, la competencia lectora adquiere otra dimensión y se hace necesario, además de modernizar las existentes y crear otras, implantar definitivamente un modelo que responda a objetivos educativos más contextualizados y, al tiempo, ofrezca nuevos servicios a la ciudadanía. Para alcanzar estos objetivos, los centros educativos cuentan con este espacio, tradicionalmente olvidado, que poco a poco ha ido ocupando el lugar y papel que le corresponde gracias a iniciativas que han desarrollado estructuras normativas, formativas y de apoyo. De ahí que no se pueda negar que, a pesar de todas las dificultades que producen los cambios, la biblioteca escolar ocupa un lugar esencial en la estructura organizativa de los centros educativos, de manera que finalmente ha acabado por conver-

¹ UDC, dolores.cotelo@udc.es.

² UDC, jose.luis.iglesias@udc.es.

³ UDC, boli@udc.es.

tirse en un elemento en torno al cual resulta posible adivinar la innovación y la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de la legislación y las iniciativas llevadas a cabo a lo largo del tiempo nos permite aproximar una visión de conjunto que posibilita una mejor interpretación de su realidad, así como un conocimiento más ajustado de su origen y evolución.

Introducción

La historia de las bibliotecas escolares en España está intrínsecamente relacionada con el origen y evolución del sistema educativo y, en no menor medida, con la creación, existencia y constitución de las bibliotecas populares. Es por ello que no podemos hablar de las escolares sin referirnos expresamente a aquellas porque estas dos realidades, hoy claramente diferenciadas, convivieron durante décadas como una sola. Su dotación, el sector de la ciudadanía para el que fueron concebidas y aún el propio local en el que se ubicaban, eran coincidentes. En este contexto, la biblioteca popular justifica y posibilita la existencia de una biblioteca en la escuela que no se debe entender como biblioteca escolar en sentido estricto aunque sí puede considerarse como su precursora. Habrá que esperar hasta la tercera década del siglo XX –concretamente al tiempo de la Segunda República española para que ambas, escolares y populares, se constituyan como realidades diferenciadas. Posteriormente y hasta la llegada del periodo democrático, las escolares pasarán del expurgo al abandono sin más transición. Es su tiempo más oscuro y difícil. En los últimos años venimos asistiendo a un proceso gradual de revitalización y proyección de las escolares gracias a campañas y programas institucionales que, junto a las numerosas iniciativas llevadas a cabo en muchos centros educativos, y al trabajo de muchos profesores, han acabado por convertirlas en el medio en torno al cual se desarrollan una buena parte de las actividades educativas y, a la vez, en un recurso versátil a la hora de poner en marcha experiencias innovadoras cuya proyección parece indiscutible.

434

1. De las bibliotecas populares a las bibliotecas escolares: espacios y transferencias

La primera disposición legal que se ocupa de las bibliotecas populares en España hay que buscarla en el R.D de 23 de septiembre de 1847 que, además de dictar normas para dar impulso a la Instrucción primaria, en su artículo 54, encomienda a las Academias de profesores la creación de estas bibliotecas de las que se encargarán los maestros. Gil de Zárate es quien, en aquel contexto, sienta las bases de las bibliotecas populares entendidas como auxiliares de las escuelas rurales. En esta tarea tendrá el asesoramiento de Pablo Montesino quien, ya en 1845, había sugerido tímidamente en un artículo publicado en el Boletín Oficial de Instrucción Pública, la conveniencia de poner en marcha las bibliotecas populares según el modelo que estaba en pleno desarrollo en Francia⁴.

Desde el punto de vista legal resulta muy complejo, al menos en lo que al siglo XIX respecta, discernir entre bibliotecas escolares y populares lo que hace muy difícil la tarea de determinar el origen, constitución y evolución de las primeras en el tiempo (Diego y González, 2008). Con todo, lo que sí parece claro es que son los regímenes constitucionales de mediados del XIX los que ponen mayor empeño en la creación y dotación de las bibliotecas populares que deben ser entendidas como el antecedente necesario de la biblioteca escolar en cualquiera de sus modalidades. Ahora bien, al margen de los discursos legales, básicamente, lo que se pretendía era colocar en las escuelas de primeras letras colecciones de libros al cuidado del maestro de turno. Estos fondos, de discutible idoneidad, tenían en los escolares y sus maestros a sus principales destinatarios y por extensión a la población del rural en general.

En 1869 Ruiz Zorrilla, en un Decreto de 18 de enero, y a propósito de la construcción de nuevos edificios escolares, plantea la necesidad de crear en estos centros, entre otras dependencias, una biblioteca (Viñao, 1990)⁵. La no ejecución del Decreto referido impidió, seguramente, la creación

⁴ A lo largo del texto Montesino se dedica más a glosar la iniciativa llevada a cabo por el vizconde francés Louis Marie de la Haye Cormenin con bibliotecas rurales que a clarificar el sentido y utilidad de las bibliotecas populares.

efectiva de la biblioteca escolar aunque en el texto legal nada se dice al respecto. De manera que las bibliotecas populares continuaron por mucho tiempo encontrando acomodo, casi siempre precario, en las escuelas existentes (Decreto 18 de enero de 1869)⁶.

Felipe Picatoste, jefe del Negociado Primero de la Dirección General de Instrucción Pública, es quien introduce entre nosotros el concepto de biblioteca popular⁷. Aunque realmente su impulsor fue José Echegaray quien dispone la fundación de 20 bibliotecas populares en toda España (Orden 18 de septiembre de 1869). El éxito de la propuesta se puso de manifiesto en la ingente cantidad de donativos recibidos en el Ministerio de los que se hace eco la Gaceta. El resultado fue que en el plazo de un año se crearon 93 bibliotecas si nos atenemos a la memoria de Picatoste. Sin embargo el éxito aparente de la iniciativa, aun considerando todos sus defectos, no tuvo la acogida que se podía suponer. Enseguida fueron objeto de descalificaciones por su origen revolucionario y en muchos casos se llegó a proponer su desaparición (García, 1990). En cualquier caso, no podemos hablar aún de bibliotecas escolares porque la relación entre éstas y las populares es aún muy estrecha y se prolonga en el tiempo hasta la tercera década del siglo XX.

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 abrió un nuevo periodo que, en principio, parecía favorable para las bibliotecas escolares. Y aunque desde el momento de su creación se arbitraron medias legislativas relativas a las bibliotecas públicas (RD 18 de octubre de 1901), hubo que esperar hasta la primera década del siglo para que de manera efectiva se incluyeran en los presupuestos dotaciones específicas para las bibliotecas instaladas en las escuelas de Instrucción Primaria. El Real Decreto de 30 de abril de 1909 dispone que será la Junta facultativa de Archivos, Bibliotecas y Museos la que se va a encargar de seleccionar las obras más apropiadas para cada uno de los cuatro tipos de bibliotecas públicas que el propio Real Decreto determina. Entre ellas se incluyen las bibliotecas para escuelas de Instrucción primaria, junto a las de Círculos Obreros, Ateneos y Sociedades agrícolas, mercantiles e industriales.

En su afán de crear bibliotecas, el Estado intentó por vía legislativa que otras instituciones como las Diputaciones, Ayuntamientos, Sociedades y particulares colaboraran en la empresa. Así se recoge en la Real Orden de 28 de septiembre de 1910 cuya repercusión, una vez más, no fue la esperada, aunque en algunos casos fue atendida con entusiasmo.

En vista de las circunstancias y en su empeño de buscar soluciones, en 1912, se promulga un Real Decreto con fecha de 22 de noviembre estableciendo una sección popular en todas las bibliotecas dependientes del Ministerio. En la misma fecha aparece otro Real Decreto⁸, éste creando una biblioteca popular ambulante a imagen y semejanza de las que ya venían funcionando en los países de nuestro entorno.

Todavía habrá que esperar una década más para que se ponga en práctica una experiencia limitada que habría de constituirse en un ensayo general de lo que entendemos por bibliotecas escolares permanentes. Por una Real Orden de 4 de febrero de 1922, y sobre la base de una consignación de 40.000 pesetas, se crean, previa solicitud y por concurso, una pocas bibliotecas escolares permanentes en las escuelas graduadas que se distribuyen de manera equilibrada entre escuelas de

⁵ A lo largo del siglo XIX es el Liberalismo progresista, siempre que se hace con el poder, el que pone especial cuidado en la creación de bibliotecas populares. Cuidado que se hace extensivo en la mayoría de los casos a la vinculación de estas con la escuela y con el maestro al que inexorablemente se encarga de su funcionamiento y gestión. Por ello no resulta difícil adivinar en tales iniciativas la base sobre la cual se irá articulando la biblioteca escolar.

⁶ Este fracasado intento de Ruiz Zorrilla fue repetido en varias ocasiones aunque con un matiz diferente. Así con Germán Gamazo en el Ministerio de Fomento, el Real Decreto de 5 de octubre de 1883, dictando reglas para la aplicación de los créditos que comprende el art. 4º, cap.15 del presupuesto de gasto del ministerio de fomento con el fin de mejorar la instrucción popular, concretamente en su artículo 14, determina que en los edificios construidos para escuelas haya una sala destinada a biblioteca popular. *Gaceta de Madrid*, 280, 7 de octubre de 1883, p.62. Al igual que en el caso de Ruiz Zorrilla la iniciativa se quedó en el papel.

⁷ La Memoria sobre las bibliotecas populares, presentada al Excmo.Sr. D. José Echegaray, Ministro de Fomento por Don Felipe Picatoste, aunque tiene fecha del 15 de enero de 1869, se publicó por entregas en la *Gaceta de Madrid* desde el 7 de julio al 22 del mismo mes de 1870.

⁸ En la exposición de motivos que antecede a este segundo Real Decreto se recogen de manera precisa los objetivos que la medida pretendía: "una de las más urgentes necesidades en nuestras escuelas, tanto para los maestros como para los niños, es la de libros adecuados que difundan, en la forma amena de la lectura, los elementos de cultura general y, lo que es más importante, el estímulo para que se despierte el interés hacia ella". R.D 22 de noviembre de 1912, creando una Biblioteca popular circulante con destino á las Escuelas públicas, que dependerá de la dirección General de Primera enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 329, 24 de noviembre de 1912, p. 511.

niños y niñas. La aplicación de la norma emplazaba al Museo Pedagógico Nacional a presentar una relación de obras que sirvieran de base y fundamento a estas bibliotecas.

A pesar de que en los años previos a la Segunda República se intensifica de nuevo el interés por arbitrar medidas económicas y políticas que redundaran en beneficio de la lectura y la educación en general, lo cierto es que los poderes públicos no dotaron a las bibliotecas públicas de los recursos necesarios para hacer realidad aquel anhelo. Así durante la dictadura de Primo de Rivera únicamente se habilitaron subvenciones para la adquisición de lotes de libros de los que sólo se beneficiaron las bibliotecas existentes.

2. Las bibliotecas escolares durante la Segunda República y el Franquismo: de la creación al expurgo

Entre las reformas emprendidas por la Segunda República española es sin duda la educación la que ocupa un lugar de privilegio. En aquel ambiente, las bibliotecas se van a convertir en un elemento esencial de la política del gobierno republicano, de manera especial durante el primer bienio. Prueba del gran interés que las autoridades republicanas manifiestan por las bibliotecas son iniciativas como el Patronato de Misiones Pedagógicas, creado en mayo de 1931 con el objetivo de “acercar la cultura, la pedagogía moderna y la educación ciudadana a los pueblos y aldeas más olvidadas de España [y de este modo] terminar con las desigualdades existentes entre el campo y la ciudad, pues la población rural, en su mayoría, vivía una situación de miseria material y educativa” (Boza y Sánchez, 2004, p. 43).

436

Uno de los siete servicios en los que se organizaba el Patronato era el Servicio de Bibliotecas, encargado de crear bibliotecas en las escuelas de poblaciones pequeñas -de las poblaciones grandes se encargaría la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, creada seis meses después (Decreto 21 de noviembre de 1931)-; servicio que se vio potenciado en agosto de ese mismo año al decretar el establecimiento de una biblioteca pública en todas las escuelas primarias (Decreto 7 de agosto de 1931).

Según el artículo 3 del citado Decreto, la biblioteca se instalará siempre que sea posible en una estancia especial y con mobiliario adecuado, y custodiada por el maestro. Éste debería desempeñar una serie de funciones que van desde la catalogación de fondos, el registro y gestión del préstamo de los mismos, hasta la elaboración de informes para el Patronato detallando el movimiento de la biblioteca, que será confirmado por la Inspección. En principio todo hacía indicar que los modos seguían manteniéndose, así la convivencia de las biblioteca populares y escolares parecía llamada a perpetuarse en el tiempo.

Es un hecho que las bibliotecas creadas por las Misiones Pedagógicas no eran propiamente escolares por más que estuviesen al servicio del alumnado, actuasen como complemento a la enseñanza -entre sus fondos se incluían libros de consulta y lecturas para niños- se encomendaba su cuidado y conservación a los maestros, y el Ministerio enviaba a los inspectores a observar y comprobar su funcionamiento, además de animar a las autoridades municipales a que colaboren en el mantenimiento de esta experiencia bibliotecaria una vez que la misión pedagógica abandonase el pueblo o la aldea. Eran bibliotecas populares o, mejor, públicas, término este último por el que se inclinaban las autoridades ya que englobaba a toda la población y no sólo a las clases sociales más bajas (Gómez, 1993). Pero, sin lugar a dudas, podemos calificar a muchas de estas bibliotecas como mixtas o híbridas (Salaberría, 2006) a medio camino entre lo rural, escolar o municipal; su horario se ampliaba más allá de la jornada escolar para que el resto de la población pudiese acceder a un servicio público a través de las colecciones de libros que enviaba el Patronato para estimular el interés por la lectura de un público que no estaba familiarizado con ella.

En la acertada descripción que nos dejó el inspector Juan Vicéns⁹ es fácil adivinar el ideal republicano de incrementar el nivel cultural general y estimular la educación ciudadana a través del

⁹ Juan Vicéns de la Llave (1895-1959), bibliotecario que, aun siendo funcionario de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, colaboró con las Misiones Pedagógicas desde su inicio inspeccionando las bibliotecas que dependían del Patronato en las visitas que realizaba a las bibliotecas municipales creadas por la Junta. Algunas de sus impresiones sobre la importante actividad y la variedad de situaciones en las que se desarrollaron las bibliotecas de Misiones pueden verse en Patronato de Misiones Pedagógicas, 1935, pp. 77-85.

libro y la lectura. El servicio de bibliotecas de las Misiones Pedagógicas fue, sin duda, el de mayor envergadura e importancia del Patronato si tenemos en cuenta que a él se destinó el 60 por cien del presupuesto total, lo que se tradujo en la creación y dotación de más de 5.000 bibliotecas con 100 volúmenes¹⁰ antes del verano del 36. Según Escolar (1990, p. 518), a pesar de que “durante unos años pareció que el problema de las bibliotecas escolares iba a quedar resuelto gracias a las Misiones Pedagógicas, (...) la guerra civil acabó con tan noble empresa y amable ilusión”.

A partir de la sublevación militar, la política bibliotecaria republicana, que no se había completado por falta de tiempo y recursos, no se suspendió a pesar de las condiciones adversas que ocasiona una guerra. Las bibliotecas escolares continuaron vinculadas a las populares o rurales teniendo en cuenta el número de habitantes de la localidad, pero por primera vez, las escolares tuvieron una categoría propia, que venía avalada por la documentación que los maestros debían acreditar al solicitar su concesión.

En este contexto no podemos dejar de mencionar la importancia del trabajo realizado por María Moliner¹¹ primero como miembro de la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, para pasar más tarde, una vez que desaparece éste, a la Sección de Bibliotecas del Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico¹², en donde será la responsable de la subsección de bibliotecas escolares. Desde aquí impulsará su Plan de organización general de Bibliotecas del Estado (Valencia, 1939), donde además de distinguir entre bibliotecas generales, históricas, científicas, administrativas, especiales y escolares, propone que éstas últimas sean de uso exclusivo de las escuelas y estén instaladas en ellas.

Finalizada la guerra, los vencedores, aunque mantuvieron el nombre de algunas instituciones y organismos, no así sus funciones, procedieron desde el primer momento a dismantelar y suprimir las acciones emprendidas por el gobierno republicano en relación con la política de bibliotecas escolares, imposibilitando que se siguiera desarrollando un modelo de biblioteca que tanto tiempo, medios y esfuerzo había costado poner en marcha. Es el tiempo de la incautación, el expurgo y la prohibición de libros que, unido a las destrucciones de escuelas provocadas por la guerra, dieron como resultado que la mayor parte de bibliotecas desaparecieran cuando no fueron directamente quemadas (Diego y González, 2008). Las que sobrevivieron quedaron expurgadas de manera atroz y postergadas en sus funciones didácticas en sintonía con el giro educativo hacia el nuevo modelo que el régimen impuso. Durante muchos años, su cometido pasó a ser el de simple almacén o depósito de libros, aspecto este que se vio incrementado y renovado desde mediados de la década de los 50¹³. Sin embargo, un acontecimiento puntual vendría a poner algo de cordura en aquel páramo cultural y educativo en el que habían sumido a la mayor parte de los españoles, será la celebración del II Congreso Nacional de Bibliotecas (1966) desde el que extrañamente se “recomendaba la existencia de bibliotecas en todos los centros educativos, así como un conjunto de servicios que atendiesen las necesidades de profesores y alumnos en sus tareas escolares y en su formación [además de

¹⁰ Escolar (1990, p. 518) baraja la cifra de 5000 bibliotecas creadas aunque Boza y Sánchez (2004, p. 45) sostienen que fueron más de 5500, a pesar de que los gobiernos republicanos conservadores de los últimos años desaceleraron el ritmo de creación de estas bibliotecas. Sobre las inversiones realizadas por el Patronato en bibliotecas desde 1931 a 1935 puede verse Diego y González (2008).

¹¹ María Moliner Ruiz (1900-1981), filóloga y lexicógrafa, conocida universalmente por la publicación del Diccionario de uso del español, entra en contacto con las Misiones Pedagógicas desempeñando su profesión de archivera-bibliotecaria en Valencia, donde en 1931 es nombrada miembro de la delegación valenciana del Patronato de Misiones. Aunque ocupó temporalmente el puesto de secretaria del Patronato desde finales de 1934 hasta la primavera de 1935, su labor principal consistió en inspeccionar las bibliotecas que el Patronato fue creando en esa provincia, llegando a visitar entre 1935 y 1936 las 118 que se crearon hasta la fecha. Fragmentos de los apuntes tomados, los comentarios y algunas propuestas de mejora de la labor iniciada en las bibliotecas, hechas por la Sra. Moliner en sus visitas de inspección son reproducidos en Otero y García (2006, pp. 318-323).

¹² Luisa Orera recoge que el Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico se crea mediante Decreto el 16 de febrero de 1937 (Gaceta de la República, 48, 17 de febrero, pp. 847-848) y apenas un mes después (10 de marzo) se constituyen las secciones y subsecciones del mismo, nombrando secretaria de la subsección de bibliotecas escolares a la Sra. Moliner. El 27 de mayo se dispone que “las bibliotecas creadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas, pasen a depender del Consejo, y más concretamente de su Sección de Bibliotecas. A su vez, también dependerán de la misma, las funciones, ampliadas, de lo que antes había sido la Junta de Intercambio y Adquisición de Libros, sustituida (...) por la Oficina de Adquisición de libros y Cambio Internacional” (Orera, 2001, p. 56).

¹³ Gracias a la creación de la Biblioteca de Iniciación Cultural (BIC, 1955) o a la Comisión de Literatura Infantil y Juvenil del INLE (Instituto Nacional del Libro Español, 1962) se mantuvo una política de préstamo y donación de lotes bibliográficos a la escuelas con la intención de crear o recuperar el hábito lector entre niños y adultos, además de, en el caso de la actuación de la Comisión, aproximarnos a los niveles medios de los países miembros de la OCDE. Ver Camacho, 2004, p. 31.

insistir] en que las escuelas e institutos que no dispusiesen de personal técnico especializado, deberían contar con recursos formativos para que maestros y profesores se formasen en alguna Escuela de Bibliotecarios y a través de cursos impartidos en las Escuelas Normales, incluyendo en los programas de enseñanza una asignatura de Bibliotecología elemental” (Camacho, 2004, pp. 31-32). A pesar de los buenos deseos, no se produjeron cambios y todo continuó como hasta entonces. En la misma línea se sitúa La Ley 14/1970 de 4 de agosto, (conocida como Ley General de Educación (LGE), que regulará por primera vez desde la Ley Moyano (1857) todo el sistema educativo obligatorio y postobligatorio hasta la Universidad, porque, sorprendentemente, no dará cabida en su articulado a las bibliotecas escolares.

3. Las bibliotecas escolares durante la etapa democrática: los primeros tiempos

El inicio del periodo democrático, con toda su problemática, supuso para nuestro sistema educativo el punto de partida de una transformación radical, transformación en la que las bibliotecas escolares ocuparon, aunque con cierta lentitud, el lugar que les correspondía, puesto que debían de ser parte integrante de los procesos pedagógicos desarrollados en los centros educativos. En los primeros momentos, sin embargo, la tónica general se resume en la ausencia de un compromiso real por parte de las autoridades políticas, así como en la carencia de “una normativa que incorporase las bibliotecas escolares al marco legislativo de carácter cultural y educativo; la creación de la figura del bibliotecario escolar y del personal auxiliar; y el establecimiento de un plan a largo plazo para la creación de las bibliotecas escolares en todos los centros con sus correspondientes dotaciones presupuestarias, para la renovación y crecimiento de sus colecciones y equipos” (Camacho, 2004, p. 35).

438

A pesar de ello, algunas realizaciones van a tener una incidencia positiva en el posterior desarrollo y organización de estas bibliotecas. Así, en los años ochenta, en el marco de la transferencia de competencias educativas a algunas Comunidades Autónomas (CC. AA.) se producen actuaciones que dan impulso a la creación y el sostenimiento de estas bibliotecas¹⁴; en el mismo sentido y desde ámbitos más reducidos se ponen en marcha iniciativas desde las administraciones locales, colectivos de profesores, padres, etc.¹⁵ También es el momento de las Campañas de Fomento de la Lectura llevadas a cabo entre 1980-1986, tras un acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Cultura y el de Educación.

Al iniciar la década de los noventa, la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece un modelo curricular abierto y flexible. Y es precisamente en el seno de la propia ley y más en concreto en la determinación de sus principios donde “las bibliotecas escolares adquieren un mayor significado y una especial relevancia (...) para la actividad docente y para el aprendizaje de los alumnos” (Marchesi, 1991, p. 15). Sin embargo, y a pesar de que las bibliotecas parecían estar en la base del cambio curricular propuesto¹⁶, hay que señalar que ni la propia Ley ni sus regulaciones posteriores hicieron mención explícita a ellas (Camacho,

¹⁴ Es el caso de Galicia, donde con la Ley 14/1989, de 11 de octubre (DOG, 24 de octubre), se establecen las líneas generales de lo que ha de ser el sistema bibliotecario de Galicia, que garantice el acceso de todos los ciudadanos de la comunidad a la cultura. El artículo 12 hace referencia explícita a las bibliotecas escolares, destacando que “son parte integrante y fundamental de las actividades pedagógicas de los centros docentes” (punto 12.1) y que “las Consellerías de Cultura y Deportes y Educación y Ordenación Universitaria deberán establecer convenios de colaboración a fin de que las bibliotecas de los centros públicos de enseñanza no universitaria puedan ser disfrutadas por la comunidad escolar” (punto 12.2).

¹⁵ Queremos destacar, entre otras, la experiencia de organización de bibliotecas escolares llevada a cabo en 1989 por el Ayuntamiento de A Coruña en colaboración con la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consellería de Cultura e Deportes y la Federación Provincial de APAs de Centros Públicos. Dicha experiencia se llevó a cabo en 6 centros públicos de la ciudad a través de la organización de los fondos y espacios para posteriormente poner todos los servicios, incluido el préstamo, al servicio de los alumnos del centro. Según hemos podido constatar, esta experiencia estuvo vigente al menos hasta el año 1991. (Véase Bibliotecas abiertas al barrio. (1991). Educación y Biblioteca, 15, p. 63.

También queremos mencionar, para la misma época, las tareas de apoyo y orientación al profesorado en la utilización de las bibliotecas escolares que realizó el Ayuntamiento de Santiago de Compostela a través de su Departamento de Educación desde el año 1988. (Véase La iniciativa municipal en la promoción de la lectura. Departamento de Educación del Ayuntamiento de Santiago. (1991). *Educación y Biblioteca*, 15, p. 66.

¹⁶ El propio ME, en el documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación* (1994), se refiere al desarrollo de las bibliotecas escolares como recurso para facilitar algunos de los cambios que la LOGSE trataba de impulsar (Bernabéu y otros, 1995, p. 1).

2004, pp. 97-98), limitándose a la simple adjudicación de un espacio mínimo o alguna referencia a su organización y funcionamiento¹⁷.

En 1994 se intentó dar un nuevo empuje a la LOGSE con la publicación del documento *Centros educativos y Calidad de la Enseñanza (Propuesta de actuación)*. Dicho documento recogía 77 medidas propuestas por el ME referidas a distintas iniciativas para mejorar la calidad, entre las que se precisaba que “se impulsará y facilitará la utilización de las bibliotecas de los centros por los alumnos” (Aula de Innovación Educativa, 1994). El debate y discusión que siguió a la presentación del documento entre los distintos sectores educativos, dio como resultado la aprobación de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995) en cuyo articulado curiosamente se obviaron las bibliotecas escolares.

4. Las bibliotecas escolares en el siglo XXI: el camino hacia su visibilidad, consolidación y mejora

A caballo entre dos siglos se publica el *Manifiesto de la Biblioteca Escolar* (IFLA/UNESCO, 1999), un documento especialmente significativo que reivindica la incorporación de la biblioteca escolar en el proceso educativo y que establece la hoja de ruta para las autoridades educativas de cada país. Además de señalar la naturaleza de la biblioteca escolar en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje para todos, fija también cuál debe ser su misión, sus objetivos, su personal, su funcionamiento y gestión, y la financiación necesaria. La última parte de este documento básico urge a “los gobiernos, a través de sus autoridades responsables de educación, a elaborar estrategias, políticas y programas que permitan aplicar los principios enunciados (...) [en él]. Estos planes deberán incluir la difusión de este Manifiesto en los programas de formación inicial y formación continua de (...) bibliotecarios y (...) docentes” (IFLA/UNESCO, 1999).

En el caso español, estas recomendaciones no tuvieron repercusión inmediata en la legislación educativa. Así en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que venía a modificar a la LOGSE, la biblioteca escolar no tuvo desarrollo específico. Y aunque en la exposición de motivos de la Ley se alude expresamente a la potenciación del buen uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares, posteriormente nos encontramos que en su articulado no se incluye ni una sola referencia, si bien insta a adquirir hábitos lectores ya desde la Primaria¹⁸. Habrá que esperar cuatro años para ver cómo las recomendaciones hechas por la IFLA/UNESCO empiezan a influir en las autoridades político-educativas encargadas de configurar y redactar el nuevo marco educativo general: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), donde se hace un reconocimiento explícito a las bibliotecas escolares a través de un conjunto de artículos.

Son muchas las novedades que aporta esta nueva Ley orientadas a la necesidad de mejorar la calidad de la educación que proporciona nuestro sistema educativo. En esta ocasión, parece que dentro del concepto de calidad si tienen cabida las bibliotecas al darse un paso de extraordinaria relevancia, porque si algo caracteriza a esta Ley con respecto a las anteriores es el hecho de que por primera vez en la historia se mencione explícitamente en una ley general de educación la *obligatoriedad* de que todos los centros educativos dispongan de una *biblioteca escolar* (art. 113.1), estableciéndose además que ésta contribuya diariamente a hacer efectivo el hábito lector mediante la dedicación de un tiempo a la lectura en Primaria y Secundaria (arts. 19.3 y 26.2)¹⁹. Desde su Título

¹⁷ La filosofía de fondo de la LOGSE se concretó en la práctica, en lo que a las bibliotecas respecta, en dos medidas que regulaban las superficies mínimas que los centros de enseñanza no universitarios debían dedicar a la biblioteca, incluyendo los centros de nueva creación (Ver RD 1004/1991, de 14 de junio, y Orden de 4 de noviembre de 1991). La Orden de 29 de junio de 1994 hace albergar esperanzas al establecer un nuevo marco para la biblioteca escolar: se incluye en las actividades complementarias y extraescolares; su funcionamiento, así como sus horarios de apertura tienen que figurar en la Programación Anual, y, se reconocen las funciones que deben desenvolver sus responsables y los responsables de los recursos documentales de los centros educativos, además del número de horas que se pueden dedicar a estas funciones.

¹⁸ Véanse art. 15, 16, 22, 24, 34, 35 de la LOCE.

¹⁹ Estos objetivos se encuentran intrínsecamente reflejados en el desarrollo de las competencias básicas establecidas en los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre y 1631/2006, de 29 de diciembre por los que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente (BOE, 293, 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102, y BOE, 5, 5 de

Preliminar, se anticipa la atención prioritaria que los poderes públicos deben prestar al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas escolares como factores que favorecen la calidad de la enseñanza (art. 2). Asimismo, se menciona expresamente que contribuirán a fomentar la lectura y a que los alumnos accedan a la información y a otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y puedan formarse en el uso crítico de los mismos (art. 113.3). Finalmente señala que las administraciones educativas deberán contribuir a la dotación progresiva de recursos de las mismas (art. 113.2)²⁰ y que su organización deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos (art. 113.4). En este marco y en virtud de los arts. 89 y 90 de la citada Ley, el Ministerio de Educación viene destacando y premiando las actuaciones destinadas a la mejora de las bibliotecas escolares a través de la difusión de experiencias de calidad y prácticas sobresalientes en la mejora de las mismas, reconociendo, de este modo, su calidad y el esfuerzo de los centros que las promueven²¹.

En la actualidad, a pesar del empeño y la buena voluntad, persiste la falta de un desarrollo normativo más exigente y concreto que dispense un mayor impulso y apoyo al trabajo realizado en los últimos años²² ya que como señala Durban (2009, p. 8), “las administraciones educativas y no otras (...) tienen la responsabilidad de afianzar el desarrollo de las bibliotecas escolares como herramientas educativas [y] deben generar un modelo de biblioteca propio diferenciado de otras tipologías bibliotecarias y determinar acciones de apoyo continuado de manera estructurado”. El modelo a fomentar sigue vinculado a lo que contempla la actual legislación educativa; modelo ratificado por el Ministerio de Educación en 2011 al hacer público el documento *Marco de referencia para las bibliotecas escolares de los centros públicos*²³. El futuro, según Novoa (2007), ha de pasar por renovar, reforzar y mejorar las bibliotecas lo mismo por parte de los docentes como de las administraciones educativas –en ambos casos, a través de su impulso, compromiso y convicción en unos momentos de grandes cambios en los soportes y usos de la información, pero también cambios en la enseñanza –el vaticinio de una nueva reforma educativa en ciernes y en la economía, que obliga a paralizar o ralentizar proyectos o servicios. Por ello es absolutamente imprescindible que tanto las distintas administraciones como todas aquellas personas que estén en posición de tomar decisiones para favorecer las bibliotecas escolares sigan manteniendo políticas de apoyo y compromiso hacia ellas para que sean una realidad habitual, susceptibles de mejora, en nuestros centros educativos y contribuyan a la formación de los futuros ciudadanos del siglo XXI.

enero de 2007, pp. 677-773), y la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria (BOE, 173, 20 de julio de 2007, pp. 31487-31566). Hay que destacar, por una parte, el hecho de que la lectura sea un factor fundamental para la adquisición y desarrollo de todas las competencias básicas que determina la LOE, aunque especialmente para la comunicación lingüística, para aprender a aprender, en el tratamiento de la información y la autonomía e iniciativa personal; y, por otra parte, que la biblioteca es un medio importante de promoción lectora, que acompaña al desarrollo curricular de las distintas áreas.

²⁰ CC.AA. y M.E. vienen contribuyendo a financiar actuaciones centradas en la mejora de las dotaciones bibliográficas; de bibliotecas de aula; de mobiliario; material informático y multimedia; la reforma y adecuación de las instalaciones, incluidas conexiones a Internet; las adaptaciones de espacios que permitan la apertura de las bibliotecas en horarios no lectivos; la mejora de la atención bibliotecaria; o programas de formación del profesorado. Ver Jiménez Fernández, 2008, p. 127.

²¹ Anualmente el Ministerio de Educación convoca el Concurso Nacional de Buenas Prácticas para la Dinamización e Innovación de las Bibliotecas Escolares, cuyo objetivo es reconocer y difundir la labor de los centros educativos que trabajan para transformar sus bibliotecas, enriquecerlas y adaptarlas a los nuevos contextos. Tanto la convocatoria para el año 2011 como su resolución, pueden verse en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-fomento-lectura/concurso-nacional-bibliotecas.html>

²² Conocemos la existencia de buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas en los centros, de un gran número de profesores que se forman en la dinamización de la biblioteca escolar para luego ser responsables/coordinadores o integrantes de los equipos de biblioteca en sus centros, de la incorporación de los centros educativos a planes y programas de lectura y biblioteca de las CC.AA. –tenemos ejemplos en <http://leer.es/ccaa/>, del interés de las administraciones educativas de las autonomías por diseñar, gestionar y desarrollar programas de bibliotecas escolares y planes lectores...

²³ El documento incluye unas orientaciones dirigidas a toda la comunidad educativa –especialmente a los responsables de las políticas educativas, técnicos y asesores docentes-. Fue presentado en el Congreso Bibliotecas Escolares en Tránsito (Santiago de Compostela, 2011) organizado por el ME y la Asesoría de Bibliotecas Escolares de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia –dentro del Plan de Apoyo a la implantación de la LOE-. Entre los objetivos planteados desde el seno del Congreso se pueden destacar, entre otros, la necesidad de continuar con la reflexión e intercambio de ideas acerca de la funcionalidad de la biblioteca escolar en el presente y el futuro inmediato, el papel de sus responsables, su relación con la lectura y el aprendizaje y los cambios a promover.

5. Referencias bibliográficas

- ANABAD y FESABID (1997). *Situación de las bibliotecas escolares en España*. Barcelona: Centre d'Estudis de Planificació.
- Baró, M. y Mañá, T. (1997). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis de los resultados del estudio sobre su situación. 1995-96*. Barcelona: Centre d'Estudis de Planificació. [Estudio encargado por ANABAD y FESABID].
- Bernabéu, N. y otros (1995). *La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*. Documento Marco. Madrid: MEC.
- Bernal Macaya, A. I., Macías Pereira, C. y Novoa Fernández, C. (coord.). (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 21 de mayo de 2012, de:
<http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Marcoreferenciabescolares.pdf>
- Bibliotecas Escolares en Tránsito, Stgo. de Compostela, 2011. Recuperado el 30 de abril de 2012 de:
<http://www.bibliotecasescolaresentransito.com/es/default.asp>
- Boza Puerta, M. y Sánchez Herrador, M. A. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, pp. 41-51.
- Camacho Espinosa, J.A. (2002). Manifiesto a favor de la Biblioteca Escolar ante el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación. En *Educación y Biblioteca*, 132, pp. 43-45.
- Camacho Espinosa, J.A. (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Cencerrado Malmierca, L. M. y Egidio de Arriba, R. Directorio de Bibliotecas Escolares españolas. En Jiménez Fernández, C. (coord.). (2010). *Anuario de bibliotecas españolas 2010*. Málaga: Fundación Alonso Quijano.
- Decreto 21 de noviembre de 1931, creando una Junta de Intercambio y Adquisición de Libros para las bibliotecas públicas. *Gaceta de Madrid*, 330, 26 de noviembre de 1931, p. 1215.
- Decreto 7 de agosto de 1931, disponiendo que toda escuela primaria posea una biblioteca y declarando que donde existan varias escuelas podrán asociarse con el fin de fundar una o más bibliotecas. *Gaceta de Madrid*, 220, 8 de agosto de 1931, p. 1064.
- Decreto de 18 de enero de 1869, dictando varias disposiciones para la construcción de escuelas públicas de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 23, 23 de enero de 1869, pp. 1-2.
- Diego Pérez, C. y González Fernández, M. (2008). Gestación, dotación y expurgo de las bibliotecas escolares en España. En Juan, V. (ed.). *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada*. Huesca: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón.
- Durban Roca, G. (2009). Tensiones y distensiones. Reflexión en torno a la situación actual de la biblioteca escolar. *Libro abierto*, 35, pp. 6-11. Recuperado el 11 de junio de 2012, de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/boletines/libroA35-feb09.pdf>
- Escolar, H. (1990). *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Editorial Pirámide.
- García Ejarque, L. (1990). Las primeras bibliotecas en las escuelas. *Educación y Biblioteca*, 8, pp. II-XVI.
- Gómez Hernández, J.A. (1993). La preocupación por la lectura pública en España: las bibliotecas "populares". De las Cortes de Cádiz al plan de bibliotecas de maría Moliner. *Revista General de Información y Documentación*, 3 (2), pp. 55-94.
- I Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolares (1997). *Educación y Biblioteca*, 78, pp. 10-23.
- Jiménez Fernández, C. (coord.). (2008). *Anuario de bibliotecas españolas 2008*. Málaga: Fundación Alonso Quijano.
- Las 77 medidas propuestas por el MEC para mejorar la calidad de los centros (1994). *Aula de Innovación Educativa*, 24. Recuperado el 6 de junio de 2012, de <http://aula.grao.com/revistas/aula/024-la-educacion-musical--influencia-del-medio/las-77-medidas-propuestas-por-el-mec-para-mejorar-la-calidad-de-los-centros>
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. *BOE*, 150, 23 de junio de 2007, pp. 27140-27150.
- Ley de 9 de septiembre de 1857, *Gaceta de Madrid*, 1710, 10 de septiembre de 1857, pp. 1-3.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema educativo. *BOE*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* nº 307, 24 de diciembre de 2002, p. 45189.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE*, 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665.
- López López, P. y Vellosillo, I. (2008). *Educación para la ciudadanía y la biblioteca escolar*. Gijón: TREA, pp. 63-88.
- Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la biblioteca escolar (noviembre, 1999). En J. A. Camacho Espinosa (2004). *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro* (pp. 229-231). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marchesi, A. (1991). La biblioteca es imprescindible. Entrevista con Alvaro Marchesi. *Educación y Biblioteca*, 15, pp. 14-15.
- Marzal García-Quismondo, M. A. La biblioteca escolar: modelo, evolución y tendencias. En M. Arca Moreira y M. Ortiz Cruz (coord.), *Bibliotecas Escolares: ¿El último reino de papel?* (pp. 39-55). Tenerife: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Centro del Profesorado Valle de La Orotava.
- Montesino, P. (1845), Bibliotecas populares. *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, VIII, pp. 234-244.
- Novoa Fernández, C. (2007). Educación, lectura e compromiso. Biblioteca escolar, espacio para a utopía. *Grial*, 173, pp. 54-67.
- Orden 18 de septiembre de 1869, organizando 20 bibliotecas populares, dos en cada distrito universitario, empleando al efecto libros que se mencionan. *Gaceta de Madrid*, 265, 22 de septiembre de 1869, p. 1.
- 442 -Orden de 4 de noviembre de 1991, por la que se aprueban los Programas de necesidades para la redacción de los proyectos de construcción de Centros de Educación Infantil, Educación Primaria; Educación Infantil y Primaria; Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Completa (*BOE*, 271, 12 de noviembre de 1991, pp. 36481-36490).
- Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria (*BOE*, 159, 5 de julio de 1994, pp. 21482-21492).
- Orera Orera, L. (2001). María Moliner. Sus aportaciones a la política bibliotecaria de la Segunda República. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 62, pp. 49-62.
- Otero Urtaza, E. y García Alonso, M. (Eds.) (2006). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Amigos de la Residencia de Estudiantes.
- Patronato de Misiones Pedagógicas (1935). *Memoria de la misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora). Resumen de trabajos realizados en el año 1934*. Madrid: S. Aguirre Impresor.
- Primer Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares, Salamanca, 18-20 de octubre de 2006. Recuperado el 1 de junio de 2012 de http://www.cerlalc.org/revista_enero/pdf/08.pdf
- R. D. de 22 de noviembre de 1912, creando una Biblioteca popular circulante con destino a las escuelas públicas, que dependerá de la Dirección General de Primera Enseñanza. *Gaceta de Madrid*, 329, 24 de noviembre de 1912, p. 511.
- R. D. de 22 de noviembre de 1912, disponiendo se establezca una Sección popular, que quede sujeta á las disposiciones de este decreto, en aquellas Bibliotecas dependientes de este Ministerio que, por las condiciones de la localidad y por la capacidad de los edificios, sean designadas para ello por el Ministro, y además se establezcan en Madrid bibliotecas populares especiales *Gaceta de Madrid*, 24 de noviembre de 1912, pp. 510-511.
- R. D. de 30 de abril de 1909, disponiendo que los libros u otras publicaciones que se hayan de adquirir para formar ó surtir las Bibliotecas de Instrucción primaria y Sociedades ó Centros, lo serán siempre á propuesta de la junta Facultativa de Archivos, Bibliotecas y Museos. *Gaceta de Madrid*, 1 de mayo de 1909, pp.1070-1071.
- R. O. de 28 de septiembre de 1910, disponiendo que los ayuntamientos, Diputaciones Provinciales, sociedades y particulares que quieran aumentar el número de sus Escuelas, perfeccionar las exis-

tentes, implantaciones de Escuelas especiales de artes y Oficios y de Industrias, y ampliar ó fundar Bibliotecas con carácter público se dirijan á este ministerio expresando la cantidad y todo género de recursos con que deseen contribuir á aquellas obras. *Gaceta de Madrid*, 30 de septiembre de 1910, p. 874.

R.D. 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias (*BOE*, 152, 26 de junio de 1991, pp. 21181-21187).

R.D. 18 de octubre de 1901, aprobando el reglamento para el régimen y servicio de las bibliotecas escolares públicas del estado. *Gaceta de Madrid*, 195, 22 de octubre de 1901, pp. 359-371.

R.D. de 23 de septiembre de 1847, reorganizando la Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 4761, 27 de septiembre de 1847, pp. 1-2.

Salaberría Lizarazu, R. (2006). Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas: medio millón de libros a las aldeas más olvidadas. En E. Otero Urtaza y M. García Alonso (Eds.). *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*. (pp. 303-315). Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Amigos de la Residencia de Estudiantes.

Vicéns, J. (2002). *España viva: El pueblo a la conquista de la cultura. Las bibliotecas populares en la Segunda República*. (V. Fernández Tovar, Trad.). Madrid: Vosa (Trabajo original publicado en 1938).

Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura: resultados y expectativas futuras

Casildo Macías Pereira¹

445

Resumen

El Gobierno de Extremadura está realizando una apuesta decidida por las bibliotecas escolares como espacio educativo para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentar la lectura, la comprensión lectora y la educación en información.

Su programa apoya a 450 centros, principalmente a los 153 que en estos momentos forman la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura. En esta comunicación se explica cómo se desarrolla este programa, los apoyos que se dedican a los centros, los beneficios que disfrutan y compromisos que se le piden. Así mismo, se describe la evolución de una serie de ítems que miden el desarrollo de las bibliotecas y se ofrecen conclusiones obtenidas de las estadísticas realizadas y reflexiones obtenidas de los docentes que trabajan en ellas, asesores de formación y técnicos de la Administración. Finalmente, se ofrecen las expectativas de futuro para las bibliotecas escolares extremeñas.

Introducción y antecedentes

En los últimos años, la biblioteca escolar se ha configurado como una herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como un espacio imprescindible en los centros educativos para la mejora de la comprensión lectora, el hábito lector y la educación en información del alumnado.

¹ Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. jsecbe@edu.juntaex.es, c.rebex@gmail.com.

Sin embargo, no todos los modelos de biblioteca escolar pueden cumplir esta función con la misma eficacia. El descrito en el “Marco de Referencia de las bibliotecas escolares”², y difundido en el Congreso “Bibliotecas Escolares en tránsito”³, pretende ser un modelo realista y alcanzable por la mayor parte de los centros educativos de España.

En él se indica que “las bibliotecas escolares que se precisan en la actualidad son centros de recursos de lectura, información y aprendizaje: entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa”.

Este modelo quiere ser la aplicación práctica y asumible por todas las administraciones educativas del propuesto en anteriores foros y trabajos teóricos, como en el I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares, en el estudio “Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones” de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez⁴, o del que se difundió en el I Congreso de Bibliotecas Escolares de Salamanca, y también, aunque con diferencias, del que se desprende tanto en el Manifiesto⁵ como en las Directrices de la UNESCO/IFLA⁶.

Pero, tal vez, el punto de inflexión para la implantación generalizada de bibliotecas escolares en todos los centros educativos fue la incorporación, por primera vez, de un artículo específico sobre las bibliotecas escolares en una ley educativa, concretamente el artículo 113 en la Ley Orgánica de Educación de 2006⁷. Este artículo, junto con el acompañamiento presupuestario, provocó que las administraciones educativas autonómicas pusieran en marcha planes de apoyo.

En el año 2004, la Consejería de Educación y Cultura de Extremadura no tenía una línea específica de apoyo a las bibliotecas escolares extremeñas. En ese año puso en marcha un proceso de estudio y reflexión para conocer su situación y necesidades. Con este objetivo, se llevó a cabo una encuesta entre todos los centros educativos de niveles previos a la universidad y se formó un grupo de trabajo formado por responsables de biblioteca, asesores de formación y técnicos de la Administración Central Educativa.

Este proceso, unido a un punto del citado artículo de la L.O.E. en el que se emplaza a las “Administraciones educativas a completar la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva, elaborando planes que permitan alcanzar dicho objetivo”, provocó la puesta en marcha del Plan de Apoyo y Fomento de las Bibliotecas Escolares de Extremadura, que contaba con acompañamiento presupuestario tanto de la Junta de Extremadura como del Ministerio de Educación.

Durante el curso 2011/12 entró en vigor la Ley de Educación de Extremadura (LEEX), en la que también se incluye un artículo para las bibliotecas escolares en el que se indica que “Todos los centros educativos dispondrán de una biblioteca escolar dotada de suficientes recursos que facilite el acceso a la información y a la documentación en los distintos soportes, propicie la actualización científica y pedagógica del profesorado, refuerce los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y fomente el hábito de la lectura, la práctica de idiomas y las habilidades en el uso de la información”⁸.

Así mismo, en el artículo que trata sobre la lectura en el ámbito escolar, se obliga a la elaboración y puesta en marcha de planes de lectura, escritura y acceso a la información en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos. “Estos planes integrarán la biblioteca escolar como espacio generador de actividades de enseñanza y de aprendizaje, para lo cual deberá contar con los recursos adecuados.”

² Pdf de la publicación: <http://www.mcu.es/bibliotecas/docs/MC/ConsejoCb/CTC/Marcoreferenciabescolares.pdf>.

³ Web del congreso: www.bibliotecasescolaresentransito.com/.

⁴ Pdf del estudio: www.fundaciongsr.com/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf.

⁵ http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html.

⁶ <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf>.

⁷ www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899.

⁸ <http://www.educarex.es/web/guest/leex>.

El Programa de Bibliotecas Escolares de Extremadura

Hoy en día, el Programa de Bibliotecas Escolares del Gobierno de Extremadura puede considerarse consolidado por la cantidad de centros educativos que participan en él, por recibir fondos todos los ejercicios presupuestarios hasta el momento, por contar con una red de apoyos permanente, y sobre todo por la tenacidad y el empeño de los docentes implicados en ellas.

Los centros educativos que forman parte de este Programa reciben una serie de beneficios, pero también están obligados a cumplir una serie de compromisos sobre la integración de la biblioteca escolar en la práctica educativa de todas las áreas y materias, lo que le otorga un papel fundamental en la vida del centro. La Consejería de Educación y Cultura quiere priorizar el apoyo a aquellos que quieren alcanzar este modelo de integración, que se propuso en el Plan de Bibliotecas y se apoyó en la LEEX, pero no quiere abandonar a los que quieren usar la biblioteca escolar aunque no pueden dedicar todos los recursos necesarios, hayan comenzado recientemente o no les resulte sencillo cumplir todos los compromisos, a corto plazo, para la consecución del modelo.

Por tanto, se llegó a la conclusión de que los beneficios y el apoyo económico deberían estar en proporción directa a los compromisos que se asumieran. Con este motivo se idearon “dos velocidades”: la primera, la de aquellos que quieren tener una biblioteca escolar pero solo se comprometerían a desarrollar un plan de trabajo de duración anual; la segunda velocidad, la de aquellos que de forma decidida quieren alcanzar el modelo de biblioteca escolar propuesto desde la Consejería y se comprometan a trabajar para conseguirlo lo antes posible. Estos son los que forman la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX).

Las ayudas económicas se distribuyen anualmente a través de una Convocatoria en la que los centros presentan su solicitud dependiendo del nivel de compromiso que quieran cumplir. Los que quieren tener biblioteca pero deciden ir más despacio se incluye en la línea 1, los que quieren entrar en la REBEX, en la línea 2 y los que ya están dentro de dicha red (línea 3).

En el curso 2011/12, 445 centros formaron parte del Programa de Bibliotecas de la Consejería de Educación y Cultura de Extremadura, lo que supone un 78% de los centros públicos de niveles previos a la universidad. Hubo 49 solicitudes de ingreso en la REBEX y se aprobaron 23.

Recientemente se ha publicado la convocatoria para el próximo curso⁹, que se resolverá en las próximas semanas. Han pedido participar 449 centros educativos, 53 de ellos piden el ingreso en la REBEX.

También cabe reseñar que todos los centros de nueva creación de niveles previos a la Universidad reciben una dotación inicial de 9.000 euros para poner en marcha la biblioteca escolar.

Finalmente, el presupuesto que se ha distribuido entre todos los centros educativos en los últimos seis años ha sido de 7,2 millones de euros.

Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura (REBEX)

REBEX es una red institucional de centros educativos que consideran y utilizan la biblioteca escolar como uno de los espacios educativos más importantes para el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fomento de la lectura, la comprensión lectora y la educación en información, y que se comprometen a alcanzar el modelo de biblioteca escolar propuesto desde la Consejería de Educación y Cultura.

En ella se integran los centros educativos que voluntariamente lo solicitan, ya que la biblioteca no es una institución en sí misma, si no que forma parte de él. Posteriormente serán evaluados y seleccionados por una Comisión de Valoración y Selección, que estudia las solicitudes con una serie de criterios de entre los que podrían destacarse la trayectoria de trabajo en el uso pedagógico de la biblioteca escolar, el plan de trabajo presentado y la implicación y apoyo de la comunidad educativa.

⁹ <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2012/1180o/12050126.pdf>.

Tras una fase experimental que comenzó en el año 2006, y en la que formaron parte de ella centros con trayectoria demostrada en este ámbito, la Red de Bibliotecas Escolares de Extremadura se promovió de forma oficial en abril del 2007, a través de una Orden de la Consejería de Educación¹⁰, que se ha modificado durante el curso pasado, para adaptarla a la terminología de la LEEX y ampliar los tipos de centros que pueden incorporarse a ella, entre otras cuestiones¹¹.

Esta Orden, que es el marco normativo en el que se mueve la Red, detalla los objetivos de la red, centros susceptibles de pertenecer a ella, beneficios, compromisos, metodología de trabajo, entre otros aspectos.

Entre los objetivos de la REBEX puede distinguirse el de conseguir que los centros adscritos alcancen el modelo de biblioteca escolar propuesto y sobre todo, el de fomentar la cooperación, investigación, innovación, intercambio y difusión en el ámbito de las bibliotecas escolares.

En la actualidad 153 centros educativos forman parte de la REBEX, lo que significa aproximadamente el 23% de los de niveles previos a la universidad. Los beneficios que pueden obtener los centros son tres: dotaciones económicas, de aproximadamente 21.500 euros para Secundaria y 15.000 euros para Primaria de media, reconocimiento de un punto en los concursos de traslado para los coordinadores o responsables y créditos formativos para todo el equipo de las bibliotecas.

Los compromisos que se le piden a los centros adscritos a la REBEX están enumerados en la Orden que la promueve. El equipo directivo debe responsabilizarse de cumplir una serie de ellos, de entre los que podríamos destacar la formación de la Comisión y equipo de la biblioteca¹², la asignación de un porcentaje del presupuesto del centro para mejorar sus recursos e infraestructuras, procurar su integración en los documentos de centro y en definitiva, potenciar el trabajo en la biblioteca en todas las áreas y materias. Asimismo, debe responsabilizarse de la puesta en marcha de un plan de lectura, escritura y acceso a la información (PLEA).

El equipo de la biblioteca por su parte debe desarrollar el plan de trabajo para poner sus recursos a disposición de la comunidad educativa, apoyar el PLEA y participar en las actividades de intercambio y formación que tengan lugar en el ámbito de la REBEX.

448

Estructura de apoyos a la REBEX

La estructura de apoyos que se ha creado para facilitar y potenciar el trabajo, no solo de los centros REBEX, sino de todos los que están dentro del Programa de Bibliotecas está formada por: Centros de Profesores y de Recursos (C.P.R.), las Unidades de Programas Educativos (U.P.E.), la Comisión de Coordinación, un equipo de docentes de apoyo y la Sección de Bibliotecas Escolares.

Los C.P.R. tienen un asesor de referencia en bibliotecas escolares a tiempo parcial. Sus funciones son las de procurar la formación de los docentes en este ámbito, asesorar a los centros y difundir las iniciativas de la Consejería entre todos ellos. Así mismo, los asesores de las U.P.E. tienen también funciones de apoyo, aunque mayormente se dirigen a apoyar la gestión y mantenimiento del gestor de bibliotecas Abies y a iniciativas propias de la Secretaría de Educación.

La Comisión de Coordinación es el órgano representativo y, como su propio nombre indica, de coordinación de la Red. Está formada por representantes de toda la comunidad, centros educativos, centros de profesores y técnicos de la administración, incluso del ámbito bibliotecario profesional.

Como novedad durante este curso y dentro de las acciones desarrolladas en el Convenio "Leer para aprender" firmado entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Junta de Extremadura, se ha seleccionado un grupo de treinta docentes que son responsables de bibliotecas REBEX o tra-

¹⁰ Orden de 25 de abril de 2007 publicada en el DOE de 8 de mayo: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2007/5200/07050202.pdf>.

¹¹ Modificación de la Orden REBEX: <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2012/1150o/12050121.pdf>.

¹² En la REBEX se distingue entre Comisión y equipo de la biblioteca. Este último está formado por los docentes y demás personal que gestiona y mantiene directamente la biblioteca. La Comisión está formada por los miembros del equipo directivo, el equipo de biblioteca, representantes de las familias y el alumnado, así como el informático y el educador social si hubiera en el centro. También puede participar el bibliotecario municipal, si así se estima oportuno.

bajan en sus equipos, para desarrollar diferentes actuaciones de apoyo al resto de bibliotecas de la red. La más importante es el proceso de implantación de la herramienta de autoevaluación que ha apoyado el Ministerio en todos los centros REBEX¹³.

Por último, en Extremadura el apoyo a las bibliotecas escolares desde la Administración Educativa se realiza desde un departamento creado en la Relación de Puestos de Trabajo de la Consejería de Educación y Cultura e integrada en la Secretaría de Educación: la Sección de Bibliotecas Escolares, es la encargada de coordinar y poner en marcha las iniciativas para mejorar las bibliotecas escolares y otras para potenciar la lectura, como la campaña “Leer en familia” o el Concurso Regional de Lectura en Público.

Metodología de trabajo de la REBEX

La REBEX se configuró como una red mixta, en la que existe colaboración tanto presencial como virtual. Los intercambios presenciales se producen a través de los encuentros generales de la red, y los seminarios y grupos de trabajo de los Centros de Profesores.

Los Encuentros o reuniones técnicas se celebran de forma anual y participan en ellos representantes de los equipos de biblioteca de todos los centros REBEX. Pretenden ser un foro de intercambio de experiencias y buenas prácticas en el que la participación se enfoca a través de mesas temáticas.

Muy importante en el ámbito de la colaboración presencial es la participación de los centros REBEX en los seminarios y grupos de trabajo de los Centros de Profesores. Algunos de ellos promueven el intercambio de información y experiencias entre centros que pertenecen a la red y los que quieren ingresar en un futuro.

La colaboración virtual se produce a través de una herramienta creada por la Consejería de Educación y Cultura que facilita el intercambio de comentarios, información y archivos, algo similar a una red social. De todas formas, uno de los campos en los que la REBEX debe mejorar es la interiorización de la cultura de trabajo virtual.

Finalmente, a medio camino entre la difusión y la colaboración está el blog <http://rebex.educarex.es>, donde de forma automática se recogen diariamente todas las entradas que se producen en los más de 94 blogs de la REBEX, en definitiva es un blog de blogs.

449

Colaboración externa de la REBEX

La REBEX no solo provoca encuentros y colaboración entre los centros adscritos a ella, también se promueven intercambios con otras redes y organismos. Tal vez, el que haya tenido mayor proyección ha sido la Asociación Comenius Regio “Bibliotecas sin fronteras/sem fronteiras” que se ha desarrollado con la Red de Bibliotecas Escolares de Portugal en el Alentejo.

En esta Asociación participan ocho centros educativos, tres centros de profesores, dos bibliotecas públicas, dos instituciones culturales, la Dirección General de Educación del Alentejo y la Consejería de Educación y Cultura de Extremadura, que es la que coordina.

Entre las actividades que se están llevando a cabo destacan los proyectos documentales integrados, el club virtual de lectura y los encuentros de intercambio de experiencias. Puede obtenerse toda la información de la Asociación en la web <http://biblioregiosf.educarex.es>.

También se mantienen relaciones con la Red de Bibliotecas Públicas. El 70% de los centros de la REBEX tienen visitas periódicas o actividades conjuntas con la biblioteca municipal de su localidad o la del Estado más cercana. Incluso algunas bibliotecas escolares, gracias a acuerdos firmados con los ayuntamientos, asumen la función de biblioteca municipal o de barrio.

¹³ http://www.lecturalab.org/uploads/website/docs/2684-2-Bibliotecas_escolares_entre_interrogantes.pdf.

Algunos datos comparativos¹⁴

Una de las preocupaciones de los técnicos responsables del apoyo a las bibliotecas escolares ha sido la evaluación de los planes de trabajo, no con ánimo examinador, sino como forma de mejora continua. Desde el año 2006 se ha realizado cada dos años una consulta entre todos los centros del Programa a través de un formulario web. Los centros REBEX están obligados a contestarlo todos los cursos.

Más difícil resulta un análisis cualitativo de todas las magnitudes que afectan a las bibliotecas escolares. Una primera aproximación se pretende hacer a través de la implantación de la herramienta de autoevaluación “Bibliotecas escolares... ¿entre interrogantes?”, promovida por el Ministerio de Educación y Cultura.

Hemos utilizado las encuestas y estadísticas para detectar tendencias, en lugar de preocuparnos por la subida o bajado de unos puntos en alguno de los ítems, y esto es lo que se quiere resaltar a continuación.

La primera conclusión que puede obtenerse es que ha aumentado el número de centros educativos que disponen de biblioteca escolar, desde el 89% en el 2006 al 96% en el año 2011. Esta conclusión también puede obtenerse del número de centros que participa en la convocatoria de ayudas anual, que ha pasado de los 288 en el año 2007 a los 446 en 2011.

La inversión realizada, más de siete millones hasta el año 2011, ha provocado una clara mejora en las instalaciones y los equipamientos de las bibliotecas. Por poner algún ejemplo, ha aumentado en veinte puntos las bibliotecas que tienen local de uso exclusivo (el 58% en 2011), los metros cuadrados disponibles (68m²), así como los puestos de lectura (31).

También ha aumentado el equipamiento informático. El número de ordenadores ha pasado de 2 de media en el año 2006 a 5 en el año 2011. La práctica totalidad de los centros REBEX disponen de conexión a Internet en la biblioteca.

450 Otros equipamientos también han mejorado significativamente: lector de barras (del 22% en 2006 al 73 en 2011), reproductor de DVD, impresora, escáner, cañón o televisores, entre otros.

Lógicamente, las dotaciones económicas han provocado una mejora tanto de la cantidad como de la calidad de los fondos. Se ha pasado de 2.956 volúmenes en 2006 a 4.497 volúmenes en 2011. De 9.2 documentos por alumno a 21 en los mismos años.

Otro resultado positivo ha sido el cambio de mentalidad que muchos equipos directivos han experimentado con respecto a la biblioteca, asumiendo que es una responsabilidad compartida con la Administración Educativa. En este sentido, el 58% dispone de presupuesto propio para ella, siendo un compromiso de obligado cumplimiento para los centros REBEX.

También ha mejorado de forma muy apreciable la automatización de los fondos, ya que reconocen usar Abies un 87% de los centros, en contraposición al 58% que lo indicaba en el año 2006.

La integración de la biblioteca en la práctica docente es uno de los puntos más controvertidos. Es difícil averiguar cómo se ha avanzado en ese aspecto a través de ítems cuantitativos pero si se advierte una tendencia a incorporar la biblioteca al proyecto educativo y a las programaciones de los centros. Por ejemplo, del 42% que reconocía incluirlo en el proyecto educativo en 2006, se ha pasado al 82% en 2011.

La utilización de la biblioteca escolar para otras actividades que no sean únicamente el préstamo también ha mejorado sustancialmente: Educación en información (casi un 60% con respecto al 13% en 2006), desarrollo de clases (un 64%), fomento de la lectura (96%).

En cuanto al préstamo, ha aumentado aunque ligeramente en estos años. En estos momentos la media de préstamos está en 6 ejemplares en E. Primaria y 2 en E. Secundaria.

Ha cambiado la forma de difundir la información aumentando, como era previsible, la utilización de medios tecnológicos: incorporación de la biblioteca en la web del centro y creación de blogs. Algo que es una recomendación, casi de obligado cumplimiento, en la REBEX.

¹⁴ Los datos utilizados en este apartado son los obtenidos en la Encuesta Nacional de 2011 y los obtenidos anualmente por la Consejería de Educación y Cultura de los centros REBEX.

El campo en el que menos se ha avanzado en estos años ha sido la dedicación horaria de los docentes a su gestión y mantenimiento. En cambio, las estadísticas sí reflejan un aumento de las horas dedicadas por el responsable y su equipo, de 3 en el año 2006 a las 11 en 2011.

Todos los ítems mencionados con mejoras en el año 2011, ya se mostraban ampliamente superados por los centros pertenecientes a la REBEX en el año 2010 e incluso antes. Algunos ejemplos: el porcentaje de centros con local exclusivo era cercano al 90% en este año. La superficie media era de 90 m² (68 m² en el resto de centros). La colección media era de 6.202 documentos, aumentando también la proporción por alumno hasta 22. El 93% de los centros REBEX tienen más de 10 documentos por alumnos. Siendo igualmente negativo el aspecto de dedicación horaria aunque aumentando hasta 14 horas.

No ha sido posible realizar un análisis cualitativo, como se ha mencionado anteriormente, pero los datos mostrados junto a las opiniones recabadas en jornadas técnicas, cursos, reuniones con asesores de centros de profesores, entre otros, puede llevarnos a extraer una serie de conclusiones, como son:

- Ha aumentado de forma muy apreciable la utilización de la biblioteca escolar en la vida diaria de los centros educativos extremeños.
- Los recursos materiales de las bibliotecas escolares extremeñas han mejorado de forma muy significativa desde que está funcionando el Programa de Bibliotecas de la Consejería de Educación y Cultura.
- Es fundamental aumentar la dedicación horaria tanto del responsable como del resto del equipo de biblioteca para conseguir la integración de la biblioteca en la práctica docente.
- El apoyo de la Administración Educativa, tanto en dotaciones económicas como en técnicos que asesoren, es fundamental para su desarrollo.
- La creación de redes de bibliotecas escolares donde los docentes implicados en ellas puedan formarse, investigar y compartir experiencias es fundamental para su mejora, aunque hace falta una mayor interiorización del trabajo virtual y en grupo por parte de dichos docentes.

451

Expectativas futuras de la REBEX

Las expectativas futuras dependerán de varios factores directamente relacionados con las conclusiones expuestas en el punto anterior. Las principales amenazas con las que nos encontramos y que pueden provocar un retroceso en la utilización de las bibliotecas de los centros y su integración en la práctica pedagógica pueden resumirse en dos: la reducción del presupuesto dedicado a la mejora de sus recursos y la dificultad en ampliar o incluso de mantener los recursos humanos, lo que puede provocar cansancio en los equipos que actualmente están implicados en ella.

También contamos con fortalezas, como pueden ser bibliotecas bien dotadas en cuanto a recursos materiales e infraestructuras, pero sobre todo convendría destacar el espíritu emprendedor de una buena parte de los docentes que trabajan en sus equipos y los planes consolidados en muchos centros.

Para seguir potenciando esta línea de trabajo debemos aprovechar la oportunidad que nos da la Ley de Educación de Extremadura que ha entrado en vigor este curso. Esta Ley cuenta con un artículo específico para la biblioteca escolar que “obliga” a la Administración educativa a elaborar una normativa de desarrollo de este espacio educativo. Este será el momento de dotar a las bibliotecas escolares de un marco normativo estable que no haga depender su futuro de factores externos.

Bibliografía

Todas las referencias web descritas en esta comunicación han sido probadas el 1 de agosto de 2012. Bernal Macaya Ana Isabel; Macías Pereira, Casildo y Novoa Fernández, Cristina (coordinadores), (2011). *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Miret, Inés y otras (2011). *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?* Madrid: Ministerio de Educación y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Marchesi, Alvaro y Miret, Inés (directores) (2005) *Las bibliotecas escolares en España: Análisis y recomendaciones*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

El doble legado cultural de María Moliner: la organización de la red de bibliotecas públicas del Estado y el *Diccionario de Uso del Español*. Apuntes sobre las bibliotecas escolares

Anna María Mellado¹

453

Resumen

Con esta ponencia se pretende presentar un perfil femenino extraordinario, en el que resalta el inagotable dinamismo que llevará a María Moliner a emprender y a difundir proyectos culturales de gran calado en la sociedad de su tiempo y que aún perduran en el nuestro. María Moliner comprometida con las propuestas de renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza, fundamentos que guiarán toda su trayectoria profesional y humana, diseñará y pondrá en funcionamiento en España las bibliotecas escolares, así como la formación pedagógica del profesorado encargado de las mismas. En el ámbito filológico, el nombre de María Moliner va unido al *Diccionario de Uso del Español* (DUE) y los estudios se centran en la descripción lexicográfica. En el ámbito bibliotecario son fecundos desde hace algunos años excelentes artículos sobre su gestión en biblioteconomía. Pero no se suele considerar la figura de María Moliner desde el análisis de los dos legados culturales que deja a este país y que de él trascendieron - la creación y organización de la red de bibliotecas públicas del Estado y el DUE- en relación con sus experiencias cotidianas, sus vivencias personales y su integración en el círculo cultural de su época. En estrecha relación con la presentación del trabajo desarrollado por María Moliner se pretende asimismo ofrecer un análisis diacrónico de las políticas y medidas educativas que impulsaron las primeras bibliotecas escolares, como aportación esencial a la socialización del conocimiento, y su devenir hasta hoy, tanto en el ámbito institucional como en el de la comunidad escolar.

María Moliner Ruiz nace en 1900 en el pueblo zaragozano de Paniza, en el seno de una familia acomodada que se traslada cuatro años después a Madrid. Desde la edad de nueve años con-

¹ I.E.S. Poeta Julián Andúgar. annamaria.mellado@gmail.com.

tinua su escolaridad en un marco coeducativo, progresista y laico, auspiciado por el proyecto de enseñanza innovadora puesto en marcha por la Institución Libre de Enseñanza. Esta institución, nacida en 1876, se constituye como consecuencia de la expulsión de algunos catedráticos universitarios que manifiestan su ideología liberal, su derecho a la libertad de cátedra y su compromiso por una pedagogía renovadora. En una España destrozada por sucesivas luchas políticas- unas por el mantenimiento o la restauración de la monarquía, otras por la propuesta de sistemas de gobierno democráticos que acaben con el azote de la miseria popular y el descontento social, arruinada por la pérdida de sus colonias y por una autarquía secular, un grupo de pedagogos, encabezado fundamentalmente por Fernando Giner de los Ríos y Bartolomé Cossío, inspirados por teorías krausistas y por ideas de regeneración sociopolítica, promueven un proyecto socio-pedagógico que representará la base de la futura política educativa de la reforma de la enseñanza que acometerá el Ministerio de Instrucción republicano en los años 30.

Este primer acercamiento al grupo progresista de pedagogos e intelectuales de la ILE, despertará un interés excepcional en María Moliner por la lectura y la pedagogía, marcando toda su trayectoria profesional. Alumna de Américo Castro, parece ser que éste despertó su admiración por la gramática, aunque será el profesor Pedro Blanco el que consolidará el currículum filológico con sus clases de análisis gramatical y literatura española (De la Fuente, 2011). María Moliner pasó su examen de ingreso para ser admitida como alumna de matrícula libre en el Instituto Cardenal Cisneros, uno de los pocos centros oficiales que permitían con la obtención de su titulación la posibilidad de cursar a posteriori estudios universitarios. Tanto en Madrid como en Zaragoza, ciudad a la que se trasladó de nuevo su familia por dificultades económicas en 1915, María Moliner siempre consta como alumna de matrícula libre con notas excelentes. A pesar de las dificultades de no poder seguir presencialmente un currículo universitario, Moliner se licenció en la universidad zaragozana en Historia en 1921 con sobresaliente y premio extraordinario. Es significativa la ampliación de estudios que realizó para completar su formación, eligiendo cursar lengua latina, bibliografía y pedagogía con excelentes notas.

454

Sus relaciones familiares le ayudarán a encontrar un trabajo desde temprana edad, remunerado por la Diputación Provincial de Zaragoza, para contribuir a la economía familiar. En 1916, siendo aún estudiante, se integra en un equipo dirigido por Juan Moneva, director del Estudio de Filología de Aragón, dedicado a elaborar un diccionario de voces aragonesas. El trabajo de María Moliner está delimitado en dos ámbitos muy precisos: por una parte se encarga de coordinar los colaboradores que aportan material léxico y etnolingüístico, que ella debe luego clasificar, y por otra es secretaria de redacción de fichas para su inclusión en el diccionario. El Estudio de Filología de Aragón reservaba puestos de lexicografía para alumnos de formación superior de Zaragoza, pudiendo así desarrollar una ampliación de estudios oficial en el ámbito filológico (Aliaga Jiménez, 2000). Conformado por consejeros de ideología republicana, el Estudio dio la oportunidad de que uno de los cuatro secretarios lexicógrafos fuese una mujer, oficializando el acceso a un cargo de responsabilidad al sexo femenino. La joven María Moliner fue la primera secretaria redactora remunerada del centro de investigación filológica aragonés. Por otra parte, si tenemos en cuenta que hasta la publicación entre 1979 y 1983 del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, el mayor corpus léxico aragonés hasta entonces lo constituyó el compilado por el Estudio de Filología de Aragón (Aliaga Jiménez, 2000), podemos realizar una primera valoración de la inestimable aportación de María Moliner a la filología hispánica. Aun siendo tan joven, desempeña su trabajo de forma tan responsable y rigurosa, que Juan Moneva, nombrado académico correspondiente por Aragón en la Real Academia Española, la hará participar en otro proyecto revisando y corrigiendo las voces aragonesas para una nueva edición del Diccionario de la Real Academia Española. Este período marcará de manera temprana la formación intelectual de María Moliner que ya se bifurca de forma paralela en el ámbito bibliotecario- manejo de fichas- y en el trabajo filológico- clasificación de fichas, revisión y corrección de vocablos y redacción de entradas.

María Moliner no es una mujer convencional: sabe que para poder seguir realizando estudios o frecuentar círculos culturales necesita una fuente de ingresos que le proporcionen autonomía, de manera que terminada la carrera en 1921, se dedica a preparar oposiciones al Cuerpo facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Archeólogos del Estado, que aprobará en 1922. Se convierte así en la

sexta mujer y la más joven desde la creación del cuerpo, en 1868, obteniendo su primer destino en el Archivo General de Simancas. Como desea consolidar su relación con el círculo pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, solicita traslado a la capital, sin conseguirlo y finalmente decide ocupar una plaza vacante en el Archivo de la Delegación de Hacienda de Murcia. Su nuevo destino, en el que toma posesión en 1923, no le impide acercarse al ámbito universitario, siendo en 1924 nombrada ayudante en la Facultad de Filosofía, teniendo el honor de ser la primera profesora de la universidad de Murcia (De la Fuente, 2011). La ciudad de Murcia constituye un capítulo importante vivencial para María Moliner, ya que en ella conoció a su marido Fernando Ramón y Ferrando, un reputado catedrático de Física de la Universidad de Murcia. En Murcia nacieron asimismo tres de los hijos del matrimonio. Sin embargo, la pareja no tiene intención de quedarse en dicha ciudad, desplazándose mediante concurso de traslados a Valencia en 1929.

En la ciudad de Valencia María Moliner reanuda sus relaciones con la Institución Libre de Enseñanza. De acuerdo con las enseñanzas de la ILE, la Escuela Cossío de Valencia es puesta en marcha en 1930 por un grupo de intelectuales nutridos de regeneracionismo y de prácticas educativas progresistas entre los que se encuentran el matrimonio Ramón-Moliner. Persiste en María Moliner una febril inquietud por la experimentación didáctica y por la promoción de la lectura. Entre 1930 y 1931 imparte en la Escuela Cossío clases de gramática y un curso de literatura, labor docente que alterna con su trabajo en el Archivo de la Delegación de Hacienda de Valencia. La ciudad de Valencia significa para ambos la oportunidad de desarrollar al máximo sus potenciales intelectuales y profesionales.

El nuevo gobierno de la Segunda República es muy activo desde su proclamación en 1931 en reformas educativas ya que es consciente de la alta tasa de analfabetismo que impera en el país y de la necesidad de culturizar y de modernizar una sociedad de estructura casi feudal. Orientado por el grupo de pedagogos renovadores de la Institución Libre de Enseñanza, el Ministerio de Instrucción Pública decretará el 29 de mayo de 1931 la creación oficial del Patronato de las Misiones Pedagógicas, presidido por Bartolomé Cossío, siendo capítulos destacables de su política educativa la formación, actualización y mejora de las condiciones laborales y salariales de maestros y maestras, la creación de bibliotecas escolares y el acercamiento de otros recursos educativos (cine, reproducciones musicales y pictóricas, teatro...) a las poblaciones rurales más necesitadas. En suma, la socialización de la cultura con el elemento fundamental difusor de la misma: la biblioteca. Las bibliotecas de los núcleos urbanos son reacondicionadas, actualizadas o creadas y por medio del organismo del Patronato de Misiones Pedagógicas, se emprenderán acciones concretas dirigidas a los núcleos rurales más pequeños y alejados, dotándolos de bibliotecas escolares con un fondo mínimo de 100 volúmenes y proporcionando orientaciones pedagógicas para la lectura pública a los maestros. En este proyecto socioeducativo colaboraron muchos intelectuales, pensadores y artistas españoles como Rafael Alberti, María Zambrano, Antonio Machado, María Teresa León, Luis Cernuda, Miguel Hernández o Ramón Gaya, por solo citar algunos. En un ámbito más cercano a María Moliner, su hermana Matilde, también licenciada en Historia, ocupará la vicesecretaría de las Misiones Pedagógicas, cargo que ostentará hasta 1936.

455

María Moliner será nombrada por el gobierno republicano en numerosas ocasiones para desempeñar cargos de alta responsabilidad relacionados con la gestión bibliotecaria. Comenzó su trayectoria con otro bibliotecario, Juan Vicens de la Llave y Luis Cernuda para coordinar el Servicio de Bibliotecas (Boza Puerta y Sánchez Herrador, 2004). En 1931 se encarga de la Delegación valenciana de las Misiones Pedagógicas. Trabajadora infatigable, los resultados no tardan en producirse. En 1935 ha articulado 115 bibliotecas escolares rurales valencianas para las que selecciona fondos bibliográficos adecuados para escolares y docentes y de las que se encarga personalmente de su inspección. Será además la responsable de la creación de una Biblioteca-Escuela en Valencia, en la que se ocupa de la redistribución de los fondos de las bibliotecas rurales así como de la formación de estudiantes de Magisterio en técnicas bibliotecarias. María Moliner expondrá sus experiencias y resultados en varios congresos internacionales bibliotecarios, entre 1934 y 1935, reverenciando las actuaciones de las Misiones Pedagógicas que en su altruista búsqueda de justicia social (Moliner, M., 1934), ha creado más de 5.000 bibliotecas escolares en España de 1931 a 1935 acercando la cultura a los más necesitados.

La Guerra civil no detiene la inversión en educación. En Valencia, existe un gran activismo de círculos culturales y sociopolíticos de los cuales María Moliner es, desde luego, una de las protago-

nistas ya que el desempeño de sus funciones con respecto a las bibliotecas escolares es de enorme repercusión social. Dotada de un vitalismo sin igual, alterna trabajo y cuidados familiares. En 1936, el rector de la universidad valenciana le encarga la gestión de la Biblioteca Universitaria de Valencia, que comprende las bibliotecas de varias facultades y de otros organismos educativos superiores dependientes (Martínez Rus, 2011). En abril de 1937, se crea el Consejo Central de Archivos, Bibliotecas y Tesoro Artístico y María Moliner es nombrada para ocuparse de la sección de las Bibliotecas Escolares. A partir de ese momento, Moliner tiene muy claro el gran proyecto que desea poner en funcionamiento: la organización de las bibliotecas públicas del Estado constituyendo una red de intercambio de fondos. Sus aspiraciones son secundadas por el gobierno republicano y el 1 de junio de 1937 es nombrada directora de la Oficina de Adquisición de Libros y Cambio Internacional. Se dedica a comprar fondos a editoriales para su distribución en bibliotecas y a crear sucursales para la mejor gestión de las mismas. También gestiona el intercambio internacional de publicaciones con las sociedades científicas y las bibliotecas extranjeras, difundiendo la cultura española en el mundo. Entre tanto, publica en el mismo año (1937) un pequeño manual para los bibliotecarios no especializados *“Instrucciones para el servicio de pequeñas bibliotecas”*, aunque su escrito más difundido es el *“Proyecto de Bases de un Plan de Organización General de Bibliotecas del Estado”*, publicado en 1939, constituyendo el primer plan modernizador de las bibliotecas en España. Es un documento vanguardista sobre gestión bibliotecaria que gozó del reconocimiento de varias instituciones europeas y muchos bibliotecarios siguen considerándolo el mejor plan de bibliotecas diseñado hasta la actualidad.

Tras la victoria conseguida por las fuerzas militares golpistas dirigidas por el general Franco, María Moliner cesa fulminantemente en su actividad de gestión de las bibliotecas públicas del Estado. La represión franquista fue muy incisiva con el profesorado y los profesionales e intelectuales relacionados con el mundo de la cultura. En otoño del 39, se acusa a María Moliner de ser fiel al gobierno de la República y de formar parte de un grupo intrigante de *“rojos”*. A pesar de su militancia republicana, no pudo probarse una implicación o conducta política de María Moliner y con la ayuda de buenos avales, que pusieron de relieve su profesionalidad por encima de todo, se concluyó su expediente inhabilitándola para el cargo público que desempeñaba y reasignándola a su destino en el Archivo de Hacienda de Valencia, eso sí, degradada de todas las escalas administrativas conseguidas en el ejercicio de su trabajo. Su magnífica actividad en la gestión bibliotecaria será a partir de ese momento un capítulo cerrado para siempre.

456

No es la única funcionaria depurada en su ambiente familiar y cercano, también se incoa expediente contra su esposo, sus hermanos Matilde y Enrique Moliner, profesor del Instituto Obrero de Valencia y sus amigas bibliotecarias. Todos ellos son sancionados, siendo apartados algunos de ellos varios años de la función pública. El marido de María Moliner fue separado de la docencia hasta 1943 y reingresaría cumpliendo la sanción de ser trasladado forzosamente a Murcia. Por primera vez, el matrimonio tendrá que vivir un largo tiempo de separación, pues ella se queda en Valencia con sus hijos en su puesto de archivera.

Durante la posguerra, los intelectuales y personalidades de la cultura depurados que permanecen en España deben someterse a sí mismos a un proceso de aislamiento social para evitar más represalias. Para poder seguir viviendo en España muchos tuvieron que sumirse en un reduccionismo profesional humillante y en un ejercicio cotidiano de contención de la libertad de expresión que se ha denominado *exilio interior*. En cuanto a las bibliotecas, al igual que para las personas, el régimen franquista creó una Comisión Depuradora de Bibliotecas censurando infinidad de fondos existentes, prohibiendo la libre renovación e internacionalización de los mismos provocando el cierre de muchas bibliotecas e inmovilizando por décadas la socialización de la lectura pública.

En 1946 María Moliner obtiene el traslado a Madrid. No por ello seguirá cerca de su marido, que si bien recupera su cátedra, pide traslado a la Universidad de Salamanca, donde permanecerá hasta su jubilación. María Moliner toma posesión de su nuevo puesto en la Biblioteca de la Escuela de Ingenieros Industriales, donde prestará servicio también hasta su jubilación en 1970. En ese destino, María Moliner sufrirá cierto aislamiento socioprofesional derivado de los cargos imputados y se limitará a desempeñar un trabajo rutinario sin proyección profesional alguna.

La represión que conduce al exilio interior hace que María Moliner se repliegue sobre sí misma y en este proceso de introspección articula un nuevo proyecto sin proyección social, ni siquiera visible y bien apolítico, como requería la nueva situación. En su casa madrileña de la calle don Qui-

jote, inicia María Moliner su monumento lexicográfico (De la Fuente, 2011). Este constituirá su refugio intelectual y en él volcará todas sus energías y empuje hasta su muerte, acaecida en 1981. En esta etapa de su vida, María Moliner despliega sus energías en torno a tres ejes fundamentales: su trabajo en la Biblioteca, el cuidado de sus hijos y, sobre todo, el llamado “*quinto hijo de María*”, su diccionario (Martínez Rus, 2011). Moliner se dedica sin descanso a la revisión y anotación de las palabras que constituirán el nuevo diccionario. Tomando como modelo el *Learner’s Dictionary*, la bibliotecaria con vocación y formación filológica, inicia un diccionario cuya duración de trabajo se prolongaría durante quince años, ayudada muy esporádicamente por algunas colaboradoras.

La editorial Gredos firmó el contrato con María Moliner en 1955. Sus garantes son Dámaso Alonso y Rafael Lapesa, que descubrieron con asombro el diccionario iniciado por la lexicógrafa en su reclusión, apostando por su edición. En 1966 se presenta el primer tomo tras largos años de correcciones y ajustes. La 2ª edición se pone en marcha por iniciativa de su autora en junio de 1971, que prosigue su rigurosa investigación léxica, consciente de que la lengua constituye un fenómeno tan vivo y evolutivo como el propio ser humano.

Su publicación causó un gran revuelo en el mundo universitario, sobre todo entre los hispanistas extranjeros y también en los medios de comunicación. Personalidades internacionales destacadas como Gabriel García Márquez, alabaron la monumental obra lexicográfica de marcado contexto comunicativo, sirviéndose de ella a partir de su publicación como la más completa y moderna herramienta lingüística de la lengua hablada en el mundo hispanoamericano. Sin embargo, el *Diccionario de Uso del Español* es mal recibido entre los académicos. Algunos de ellos pusieron en duda la fiabilidad del *DUE*, por una supuesta carencia de conocimientos lingüísticos o léxicos por parte de su autora a pesar de su temprana y práctica formación filológica, iniciada en la Escuela Filológica de Aragón y completada sobresalientemente a lo largo de su vida.

El diccionario de María Moliner responde al mismo interés de otro gran lexicógrafo, Julio Casares, por proporcionar recursos idiomáticos vivos. Ambos incluyen americanismos, tecnicismos, variantes dialectales o lingüísticas constatadas tanto en la lengua hablada en medios rurales como en las ciudades, infinidad de matizaciones y acepciones que marcan enormes diferencias cualitativas con el Diccionario de la Real Academia. El *DUE*, más comúnmente llamado en el ámbito universitario “*el María Moliner*” se diferencia del *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares en el tratamiento del componente ideológico. Habiendo atesorado a lo largo de su vida una sólida cultura latinista, y conocedora de lenguas extranjeras como el francés, el inglés y el alemán, María Moliner agrupa en familias etimológicas el léxico perteneciente a una raíz latina común, valiéndose como referencia del *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua castellana* y del *Diccionario Crítico Etimológico* ambas publicaciones de Joan Corominas. En su ordenación y presentación de entradas puntualizadas por diversidad de marcadores, incluye además catálogos de palabras afines y referencias de construcción morfosintáctica. Se sustenta para sus descripciones en la fonética articulatoria de Tomás Navarro Tomás y se decanta más por los conceptos gramaticales y sintácticos de Samuel Gili Gaya y Rodolfo Lenz que por los manuales de gramática de la Real Academia. La amplia formación multidisciplinar de María Moliner, es decir sus conocimientos filológicos, históricos y pedagógicos en combinación con las técnicas de catalogación bibliotecarias son la clave en la interpretación de la originalidad del *DUE*.

En 1972 Rafael Lapesa promueve la candidatura de María Moliner para el sillón de la Real Academia de la Lengua. Pero la Real Academia de la Lengua, reflejo de una sociedad española dominada aún por la represión franquista, exponente de una misoginia que impide el acceso de la mujer a la vida pública, no apoya la candidatura de María Moliner, sobre la que además aún pesa su pasado de marcada ideología republicana. De hecho es significativo reseñar que hasta 1978, época ya de transición política democrática no se permitirá el acceso de la mujer a la Real Academia de la Lengua, cuyo honor ostenta Carmen Conde.

En sus últimos años de vida, la infatigable María Moliner continúa su monumental compendio léxico, dedicada a las correcciones y a la preparación de la siguiente edición de su diccionario que no podrá completar a partir de 1975 por cuestiones de salud y que será concluida por un grupo de expertos de la editorial Gredos. La segunda edición verá la luz en 1998, presentando notables cambios con respecto a la primera, registrando esta vez las entradas por orden alfabético, aumen-

tando el número de categorías gramaticales y extrayendo de la macroestructura léxica los artículos gramaticales y la terminología científica latina, resumiéndolos en un apéndice final. Tanto la primera edición como la segunda han sido también publicadas en formato electrónico, en 1996 y 2001 respectivamente

De la extraordinaria aportación de María Moliner a la cultura española no queda duda alguna, sus dos magistrales legados permanecen aún entre nosotros como muestra de un trabajo intelectual competente, de reconocimiento internacional, contribuyendo al progreso social, cultural y democrático de la España del siglo XX.

A inicios del siglo XXI, en 2001, se impulsa el primer plan nacional relevante de la promoción de la lectura en el ámbito escolar en España. A pesar del reconocimiento institucional de las bibliotecas escolares como elemento esencial para socialización del conocimiento, de las desiguales y difusas dotaciones económicas y de los programas de formación de un sector mínimo del profesorado en catalogación, gestión bibliotecaria, formación de usuarios y dinamización de las bibliotecas escolares, el desarrollo y la eficacia pretendida de las mismas es muy dispar. Si bien en el nivel de primaria la biblioteca escolar está bien consolidada por requerir acondicionamientos e inversión bibliográfica de menor coste económico, existiendo además la posibilidad de articular bibliotecas de aula, el panorama de las bibliotecas escolares en los institutos de enseñanza secundaria es en muchos casos desolador. Por falta de dotación horaria del profesorado encargado para su gestión, funcionan en muchos casos como un voluntariado social de un sector comprometido de docentes que cree en la importancia de la biblioteca escolar para la formación integral del adolescente. Resulta fundamental que las Administraciones públicas educativas no olviden la importancia de una buena gestión de sus recursos humanos y doten del horario imprescindible al profesorado de secundaria para desarrollar todos los aspectos requeridos y necesarios para el buen funcionamiento de la biblioteca escolar.

Bibliografía

- Aliaga Jiménez, José Luis. Crónica de un proyecto inacabado: el *Estudio de Filología de Aragón*. VI Curso sobre literatura y filología en Aragón. Cien años de Filología en Aragón, Zaragoza, 29 noviembre-1 diciembre 2000, 121-142.
- Boza Puerta, Mariano y Sánchez Herrador, Miguel Ángel. (2004). Las bibliotecas en las Misiones Pedagógicas, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 74, 41-51.
- De la Fuente, Inmaculada. (2011). *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner.
- Moliner, María. (1934). Les bibliothèques des Missions pédagogiques. Actes du Comité International des Bibliothèques, 7ème session, Annexe XII, La Haye, 28-29 mai, 80-83.
- Orera Orera, Luisa. (2001). María Moliner. Sus aportaciones a la política bibliotecaria de la Segunda República, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 62, 49-62.
- Viñao Frago, Antonio. (2004). **Escuela para todos**. *Educación y modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- “Fuentes electrónicas”:
- Martín Zorraquino, María Antonia. (2010). María Moliner y su contribución a la lectura pública en España. *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, 127-142. Recuperado el 28 de junio de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/extr2010-martin-zorraquino.pdf>
- Martínez Rus, Ana. (2010). María Moliner y las bibliotecas públicas: un compromiso con la democracia republicana y la difusión de la cultura. *Métodos de información (MEI)*, II Época, Vol. 1, 5-24. Recuperado el 14 de abril de 2012, de: <http://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/viewFile/IIMEI1-N1-005024/725>
- Mellado García, Anna María. (2012). El doble legado cultural de María Moliner: la organización de la red de bibliotecas públicas del Estado y el Diccionario del Uso del Español. *Revista de Estudios Filológicos Tonos digital*, número XXII. Recuperado el 26 de julio de 2012, de: http://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/resenas-7-maria_moliner.htm

Programa BiblioRedes. Estrategias para sostener una red en una amplia diversidad cultural

Miguel Ángel Rivera Donoso¹

459

Introducción

El Programa BiblioRedes es un ejemplo más de cómo una buena idea puede llegar a transformarse en un gran impacto positivo para miles de personas.

Una idea de un grupo de humanistas, que se planteó el objetivo de realzar las bibliotecas públicas de todo un país, acercándolas a la comunidad mediante la incorporación de una oferta absolutamente acorde con las “nuevas necesidades” que la creciente sociedad de la información comenzaba a exigir a principios del siglo XXI.

Luego de importantes gestiones de gobierno, la Fundación de Bill y Melinda Gates se interesa en ser el principal capital financiero de esta iniciativa y ya en el año 2002, la gran mayoría de las bibliotecas públicas de Chile quedan equipadas con computadores de última generación, conectados a Internet, y dispuestos para que cualquier persona pudiera acceder a ellos, o capacitarse en su uso. Todo absolutamente gratis.

Este año 2012, BiblioRedes cumple 10 años, a través de los cuales ha visto y vivido muchos cambios. Desde el punto de vista tecnológico, vio nacer y crecer a las redes sociales, la educación e-learning, el gobierno electrónico y el libro digital, entre muchos otros. Desde el punto de vista institucional, ha vivido cambios de gobierno, con sus correspondientes prioridades y ha sufrido una constante rotación de personal interno, en todos los niveles del organigrama.

Todo lo anterior, ha obligado constantemente a la reorganización y el establecimiento de nuevas estrategias para readecuarse de la manera más efectiva posible a los nuevos escenarios. Y la suma

¹ Programa BiblioRedes / Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. mrivera@biblioredes.gob.cl.

de estas estrategias, desde las más exitosas hasta las que naturalmente no prosperaron, ha entregado una valiosa experiencia, que hoy se transforma es una de las principales fortalezas del programa.

De cualquier manera, en una década, las cifras de impacto son altas:

- Más de 320.000 personas Infohabilitadas
- Más de 500.000 certificaciones de capacitación
- Más de 1.200.000 usuarios registrados
- Alrededor de 20.000.000 de sesiones de acceso
- Más de 12.000 sitios Web de contenidos locales generados en bibliotecas públicas.
- El porcentaje de usuarios que se han declarado satisfechos o muy satisfechos con los servicios siempre supera el 90%

Sin embargo, el objetivo de este documento no es presumir en cifras, sino más bien ofrecer una mirada retrospectiva, que dé cuenta de la organización y las estrategias, que mantienen al Programa BiblioRedes como un referente, desde el punto de vista del desarrollo social basado en la incorporación de competencias digitales. De esta manera, se pretende fomentar una retroalimentación con otras iniciativas similares, que tengan a las bibliotecas como principal centro de acción.

Contexto de la incorporación de BiblioRedes

Desde algún punto de vista, 10 años pueden ser considerados un periodo corto. Pero desde la relación Tecnología/Sociedad, la última década ha supuesto uno de los cambios más considerables de nuestra historia.

Retroceder 10 años para mirar el contexto social de Chile o países similares, en relación con la tecnología, es un ejercicio que puede parecer sorprendente.

- El computador pasaba paulatinamente, desde ser un lujo, a ser una necesidad. Pese a todo, estaba aún lejano de ser una prioridad tecnológica en una casa de clase media.
- Para presentar currículos, postular proyectos, enviar cartas y entregar trabajos en la escuela, universidad u otra casa de estudio, era cada vez más necesario hacerlo mediante impresión desde un computador. Sin embargo, aún era recurrente ver máquinas de escribir para estos fines.
- La gran mayoría de personas que habían terminado la educación secundaria y no habían seguido con la educación superior, solamente veían computadores tras escritorios ajenos, y si tenían la suerte de trabajar con uno de ellos, era en muchos casos bajo un básico diseño en el sistema operativo DOS.
- El correo electrónico empezaba a demostrar su efectividad y su abanico de posibilidades, sin embargo, la mayoría de la población no tenía una casilla de correo. Éste era principalmente de uso de estudiantes y profesionales.
- La mayoría de las PYMES y gran parte de las instituciones no tenía sitio Web propio
- No existían las redes sociales tal como las conocemos ahora, aunque los adolescentes y jóvenes llevaban algún tiempo conociendo el Chat. Messenger era muy poco masivo y faltaban tres años para que fuese adquirido por Windows.
- El software libre, si bien ya existía, no era en absoluto masivo y sólo personas relacionadas con la informática se atrevían a usarlo.
- Existía en gran medida, sobre todo en adultos y adultos mayores, una considerable desconfianza e incluso rechazo hacia las nuevas tecnologías.

Pero el mundo digital arremetía velozmente y las desigualdades socioeconómicas comenzaban a hacerse aún más notorias. Se instauraba la llamada Brecha Digital y era urgente tomar medidas al respecto.

Y así se detectó paralelamente en muchos países y una consecuencia de ello, fue la aparición de los infocentros.

Con respecto a la situación de las bibliotecas chilenas, éstas vivenciaban desde hacía algunos años un interesante proceso de modernización. En el retorno a la democracia, aún encontrábamos

muchas bibliotecas herméticas, con estanterías cerradas, limitadas a su colección física y con un público muy reducido.

En la década de 1990 se tomaron significativas medidas con el objetivo de acercar la lectura a la comunidad, entre ellas las más notorias fueron:

- Implementación de estanterías abiertas.
- Automatización.
- Instalación de servicios móviles que sacaban la biblioteca de su edificio (bibliobuses, bibliolanchas, cajas viajeras y el programa Casero del Libro, que lleva puntos de préstamos a mercados y ferias libres).
- Bibliometro.
- Instalación de las Bibliotecas CRA, Centros de recursos para el aprendizaje, en todas las escuelas públicas y subvencionadas por el Estado de Chile.
- Creación de modernas bibliotecas “modelo”, de gran tamaño, con colecciones y formatos variados, que funcionan además como centros de cultura y recreación.

Con cada uno de estos avances, se creaba un momento propicio para que las bibliotecas incorporaran el Programa BiblioRedes.

Estrategias

1. Organización administrativa actual

BiblioRedes es un Programa estatal, que se vincula de la siguiente manera:



461

Figura 1.

La relación formal con las Bibliotecas Públicas no es directa, pues éstas, en su gran mayoría, pertenecen a las municipalidades, que son unidades administrativas independientes y tienen a su cargo una comuna.



Figura 2.

Cada biblioteca cuenta con un Encargado del Programa en Biblioteca (EPB), que en el caso de las bibliotecas pequeñas y unipersonales, es el mismo Jefe de Biblioteca.

462

Internamente, BiblioRedes tiene un nivel central donde se coordinan las estrategias a nivel país. Éste tiene la siguiente estructura:



Figura 3.

En cuanto a la cobertura nacional, en cada una de las regiones de Chile, se cuenta con un Laboratorio de Capacitación a cargo de un Encargado de Laboratorio Regional (ELAR) y además con un Encargado Regional de Operaciones (ERO). En las tres regiones más grandes, estos números se duplican.

Regionalmente, tanto ELAR como ERO, dependen de la Coordinación Regional de Bibliotecas Públicas, que es la presencia regional del SNBP.

En cada región se decide gran parte de las estrategias con impacto local.



Figura 4.

2. Acceso y Capacitación

Pese a que hoy en día tenemos un rango de cobertura más amplio que en los orígenes, el Acceso y la Capacitación son hasta hoy dos áreas fundamentales de la existencia de BiblioRedes.

Acceso

La tarea de otorgar acceso al computador y a Internet, fue una de las principales razones del nacimiento del programa.

De pronto, las bibliotecas se llenaron de nuevos usuarios, atraídos por los recursos digitales gratuitos. Los usos mayoritarios eran consultas a la desaparecida enciclopedia Encarta, Microsoft Word, chat, juegos, búsqueda de empleos, lectura de periódicos y grabación de CDs. Era un paso fundamental en la inserción real de la biblioteca en la comunidad, la que dejaba de ser un lugar reservado únicamente para el estudio y la búsqueda de libros en papel.

463

Capacitación

La capacitación es otro de los pilares estructurales de nuestra existencia y ha sido siempre uno de los principales ejes de vinculación con la comunidad. Apenas instalados los computadores en las bibliotecas, se comienza con la labor de la Alfabetización Digital Básica.

De manera muy temprana se definió un modelo de capacitación con cuatro características fundamentales: Focalizado, Práctico, Flexible y Sustentable.

Basado en estas mismas características, y principalmente como respuesta a lo que la detección de necesidades arrojaba, a los dos años de vida se amplió la oferta, haciéndose más específica y dirigida a aquellos que ya estaban alfabetizados digitalmente. Es la Alfabetización Digital Complementada, que hasta hoy sigue sumando y renovando cursos.

Paralelo a este trabajo, el Área de Capacitación entrega cursos y otras instancias de capacitación al personal institucional, principalmente a los ERO, ELAR y EPB.

Toda acción de capacitación lleva asociado material de apoyo (manuales, presentaciones y plan de actividades) diseñado por la misma área.

En el transcurso de estos 10 años, la labor de capacitación se ha readecuado constantemente de acuerdo a una serie de factores:

- Detección de necesidades de capacitación, tanto de la comunidad como del personal institucional.
- Renovación de tecnologías en el mercado.
- Nuevos requerimientos surgidos desde nuevas alianzas o acuerdos.
- Las posibilidades de extensión que entrega el e-learning.

Cabe mencionar acá que todo el proceso de Alfabetización Digital Básica, desde el año 2010,

se realiza bajo norma ISO 9001-2008, articulado en cuatro procedimientos:

- Diseño de cursos.
- Difusión de cursos.
- Ejecución de cursos.
- Estudio de Satisfacción de usuarios capacitados.

3. Cobertura territorial

A pocas semanas de haberse inaugurado el programa, éste ya estaba presente en todas las regiones del país (en ese entonces 13, ahora 15).

La Red de Bibliotecas Públicas de Chile es pequeña comparada con países similares (menos de 500 bibliotecas), sin embargo éstas cubren toda la singularidad del territorio chileno, con toda la variedad geográfica, étnica y cultural que esto significa. Por esta misma razón, se ha requerido siempre de un esquema de trabajo óptimo, que permita abarcar en igualdad de condiciones, cada una de las bibliotecas.

Hasta el año 2011, se aplicó un sistema de trabajo con los equipos regionales y las bibliotecas, en donde se abarcaban temas como capacitación al personal de las bibliotecas, marketing regional, estado de avance de metas anuales, alianzas locales, entre otros.

Dicho sistema se puede graficar de la siguiente manera:



464

Figura 5.

A partir del año 2012, se han instaurado algunas modificaciones al sistema de trabajo, que responden a los siguientes objetivos:

- Agrupar regiones con condiciones geográficas, étnicas y culturales similares.
- Fomentar la planificación, organización y evaluación basada en realidades regionales y locales.
- Fortalecer equipos regionales desde el punto de vista de las relaciones profesionales e interpersonales.
- Vincular más el rango de acción del Programa BiblioRedes con su institución madre, el SNBP.

Cada una de estos objetivos responde a situaciones que desde hacía un tiempo se daban naturalmente.

El cambio más notorio, es la incorporación del trabajo en macrozonas, unidades geográficas no oficiales que hasta el momento se habían utilizado para realizar estudios de impacto y para reuniones de Coordinaciones Regionales de Bibliotecas Públicas. Chile se divide en tres macrozonas. El nuevo sistema de trabajo responde al siguiente esquema:



Figura 6.

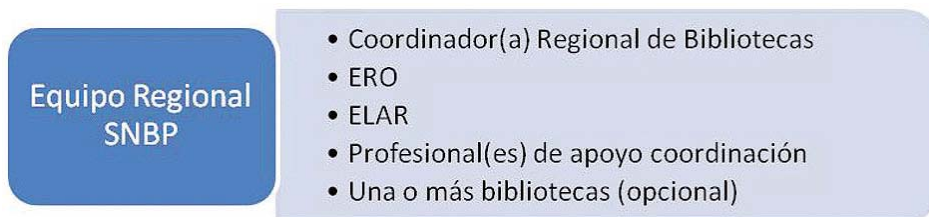


Figura 7.

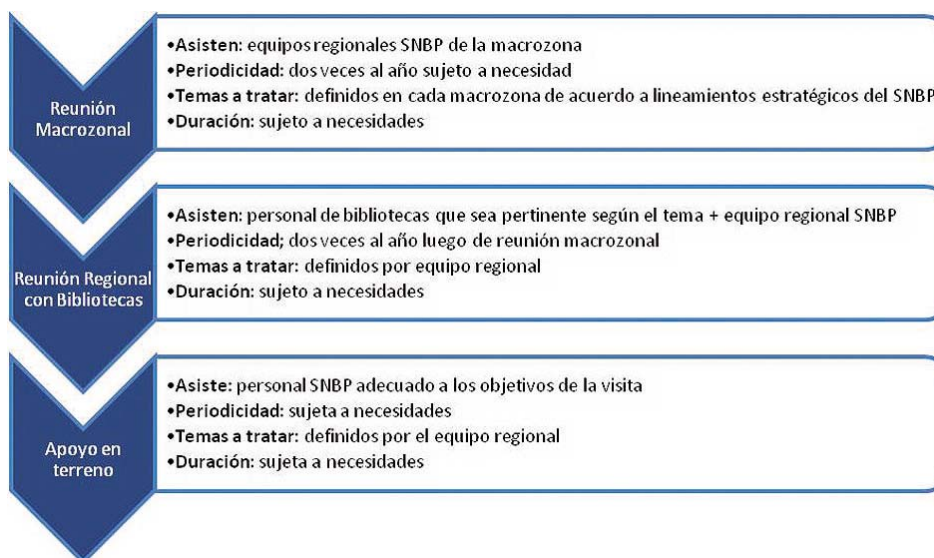


Figura 8.

4. Laboratorios móviles

Un título aparte merece este servicio incorporado en los primeros años del programa. Si bien existe cobertura en toda la extensión del territorio nacional, son muchos los lugares apartados, como sectores rurales, pequeños poblados o islas, que no cuentan con una biblioteca cercana.

El laboratorio móvil, que consta de una serie de computadores portátiles, está dispuesto para llegar con posibilidades de capacitación a todos estos lugares, así como también para ampliar la capacidad de algunas bibliotecas cuando necesitan capacitar grupos grandes.

Existe un laboratorio móvil por región y son administrados por el equipo regional.

5. La incorporación del e-learning

Este recurso pertenece a la labor de capacitación, sin embargo merece un título especial debido a la cobertura que tiene y a los desafíos que presenta.

Si bien, en el año 2008 parte con un experimento de bajo impacto, que pretendía llevar los mismos cursos presenciales a un Aula Virtual, en dos años ya contaba con un amplio público y una oferta de cursos más variada, relacionada directamente con competencias laborales, emprendimiento, redes sociales, ofimática, inglés y formulación de proyectos, entre otros.

Todo esto ha permitido nuevas alianzas con instituciones que buscan capacitar simultáneamente a personas distribuidas en distintos lugares geográficos.

Por otra parte, ha servido como medio de capacitación del personal interno a nivel país.

La oferta de los cursos y el desarrollo de contenidos de éstos, se realiza desde el Programa BiblioRedes, mientras que los servicios de tutorías y administración técnica, se externalizan.

Toda la oferta y más información se encuentra en <http://moodle.biblioredes.cl/>

466

6. La comunidad de contenidos locales

Por definición, los Contenidos Locales son todas aquellas prácticas y expresiones que difunden la identidad socio-cultural de una comunidad local a través de Internet.

En concreto, sitios Web tradicionales, blogs, repositorios de fotografías, videos de YouTube, etc. que promueven alguna práctica o expresión que hable de la identidad de un lugar determinado.

Esta fue una idea desde el origen del programa, aunque se concretó en 2004.

A partir de entonces, las bibliotecas y laboratorios de capacitación BiblioRedes se embarcaron en la tarea de plasmar Contenidos Locales en sus comunidades, en algunos casos capacitando a los mismos generadores de las expresiones culturales para que creen sus propios sitios, en otros casos colaborando en parte de la creación de los sitios, y muchas veces, realizando todo el proceso (investigación, recopilación y/o creación de material, realización de entrevistas, redacción de textos, montaje del sitio, difusión)

Todos los Contenidos Locales, están reunidos y organizados en la Comunidad de Contenidos Locales, sitio que habla por sí mismo. www.contenidoslocales.cl

Cabe mencionar que la creación de Contenidos Locales le significó al Programa BiblioRedes el Stockholm Challenge Award, en categoría Cultura.

7. Recopilación y análisis de datos

Como toda institución con un alto impacto remoto, BiblioRedes requiere datos frecuentes para conocer mejor a sus usuarios a modo de optimizar constantemente los servicios.

Actualmente se cuenta con un certero sistema de registro que abarca prácticamente toda la historia del programa.

Se debe decir también que este servicio es un requerimiento desde que el programa es financiado por el Estado de Chile, cuya Contraloría General de la República, exige un exhaustivo sistema de registro, que debe considerar cada sesión de acceso y cada capacitación entregada.

El área que realiza toda esta recopilación de datos y análisis de impacto, es el Área de Estudios, quien entrega los siguientes servicios:

Conteo de Sesiones de Acceso y Capacitaciones: Cada persona que ingresa a un computador BiblioRedes, debe iniciar una sesión como usuario, lo que queda registrado en los servidores centrales administrados por el Área de Tecnología y vaciados en bases de datos, que son insumos para el Área de Estudios.

El proceso de registro de acciones de capacitación se lleva a cabo de manera similar, salvo que en este caso, es el capacitador quien debe ingresar manualmente los datos de los capacitados una vez terminado cada curso. Este ingreso, se realiza en Internet, mediante una aplicación Web interna, desarrollada por el Área de Tecnología. Esta misma aplicación también ha servido durante largo tiempo como fuente de datos para quien necesite saber estadísticas acerca de las sesiones de acceso y las capacitaciones que se realizan en cada biblioteca o en cada región del país.

A partir del año 2011, debido al exceso de datos y a los distintos niveles de consulta que se puedan requerir, se está utilizando un nuevo sistema de gestión de la información, Oracle Hyperion, quien reúne todas las bases de datos y permite realizar consultas mucho más específicas, como por ejemplo, buscar capacitaciones filtrando por edad, género, biblioteca/Comuna/Región, tipo de capacitación y período de tiempo.

Detección de necesidades de capacitación: Este estudio se lleva a cabo mediante una encuesta online que le aparece a los usuarios una vez que inician sesión en un computador BiblioRedes. El universo de personas que responde es amplio y supone una muestra suficiente para definir necesidades a nivel país.

Los datos obtenidos son entregados al Área de Capacitación, quién lo toma como insumo al momento de decidir ampliar o renovar la oferta de capacitación.

Estudio y análisis de la satisfacción de los usuarios: Quien termina un curso BiblioRedes, tiene la posibilidad de responder una encuesta de satisfacción, indagando en áreas tales como los recursos tecnológicos, las condiciones ambientales, los capacitadores, la pertinencia de los contenidos y la disposición horaria.

Este procedimiento termina con un informe de satisfacción que es insumo para que el Área de Capacitación pueda realizar modificaciones en los productos entregados, si es que así se considera necesario.

Catastro de situación de las Bibliotecas: Este estudio se realiza con una periodicidad más amplia que las anteriores y tiene por finalidad reunir información integral de cada biblioteca pública del país, como por ejemplo, infraestructura, mobiliario y servicios en el edificio; sexo, edad y nivel de estudios del personal, etc.

Publicación de estudios: Cada cierto tiempo, a través del sitio Web de BiblioRedes, se publican estudios, principalmente de impacto y de usuarios.

8. Metas

Esta no es exactamente una estrategia que se haya planteado el programa, más bien es una exigencia del Ministerio de Hacienda, quien vela por que los recursos asignados tengan el impacto planificado. No obstante, ha sido un motivador para crear estrategias a nivel local, que permitan atraer una mayor cantidad de público a la biblioteca, sin que esto signifique una disminución en la calidad de los servicios.

Hasta el momento las metas están asociadas a la cantidad de sesiones de acceso, capacitaciones en Alfabetización Digital Básica y Complementada y generación de Contenidos Locales.

El cumplimiento destacado de metas ha estado siempre asociado a incentivos y premios de distinta índole, tanto para las personas, como para las bibliotecas.

9. Asociatividad

Otra de las estrategias primarias del programa, es la asociatividad. De hecho, la misma génesis del proyecto está basada en una alianza entre cuatro entes fundamentales: DIBAM, Municipalidades, Estado de Chile y Fundación Bill y Melinda Gates.

A lo largo de toda la historia y hasta el día de hoy, BiblioRedes se ha sustentado mediante nuevas alianzas con instituciones y agrupaciones de distinta índole, entre las que contamos algunos Servicios de gobierno, como el Servicio de Impuestos Internos (SII), el Servicio de cooperación técnica (SERCOTEC), el Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC), el Registro Civil y el Ministerio de Salud; los Telecentros (En efecto, en sus inicios, las bibliotecas con el servicio BiblioRedes pasaron a ser el 50% de los telecentros activos en Chile); los grupos voluntarios “Amigos de la Biblioteca” y la fundación Bill y Melinda Gates, quién ha seguido aportando recursos para mejoras.

Actualmente se están gestando nuevas alianzas estratégicas de beneficio mutuo, que para el programa tienen la misión de ampliar su rango de cobertura e impacto, además de posicionarse como servicio de Estado.

Entre los nuevos aliados se encuentra Gendarmería de Chile, con quienes se está implementando una red de laboratorios de capacitación en cárceles; el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), quienes implementarán accesibilidad y TICs para discapacitados en las bibliotecas públicas; el Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR) y la asociación de ferias libres (ASOF).

10. La difusión y el posicionamiento en la comunidad

Al ser un programa de alto impacto social, la difusión que ha tenido BiblioRedes se podría clasificar en dos grandes áreas: difusión inducida y difusión natural.

468

La mayor parte de la difusión ha sido inducida mediante estrategias de marketing y publicidad. Sin embargo, la difusión natural, el llamado Marketing viral, ha sido crucial, sobre todo en los primeros años de vida, donde el testimonio del capacitado era más convincente que cualquier otro medio.

Un estudio de impacto publicado el año 2007 arroja que un porcentaje mayoritario de usuarios llegaba a los laboratorios de capacitación BiblioRedes motivado por familiares, amigos, vecinos u otros contactos de sus redes sociales presenciales.

No obstante, el programa cuenta con un Área de Marketing y Comunicaciones, que tiene entre sus funciones principales el posicionamiento institucional del programa y la difusión de sus actividades ante la comunidad como una oferta atractiva en el marco de los servicios que brinda la biblioteca pública.

Entre las estrategias de difusión del programa, encontramos:

- Coordinación interna con las distintas unidades del Sistema Nacional de Biblioteca Públicas (coordinaciones regionales y bibliotecas) y del Programa BiblioRedes.
- Actualización mensual del calendario de actividades de bibliotecas a nivel nacional.
- Elaboración de comunicados institucionales (columnas, artículos, reportajes, noticias, entre otros) para enviar a medios de comunicación y/o instituciones asociadas.
- Gestión ante los medios de comunicación para conseguir difusión en prensa escrita, televisión, radio y sitios web. Esta gestión se hace de manera separada para prensa nacional y regional.
- Publicación de noticias en el sitio web institucional.
- Redes sociales: Viralización de los contenidos institucionales generados desde las unidades regionales y desde las Bibliotecas Públicas.
- Marketing: Elaboración de productos de Merchandising (tazas, lápices, ropa, etc.) además de las piezas gráficas (afiches, folletería y pendones) necesarias para posicionar la marca.

En este momento, se encuentra en fase de implementación un proyecto de Advocacy, basado en la formación de Redes de Comunicadores Locales, que acercará la biblioteca como una plataforma social para la generación de contenidos que informen e integren a las organizaciones con la actividad local, vinculando la labor de promoción cultural, con el objetivo de posicionamiento en el nivel local.

Conclusiones

Existen políticas, estrategias y habilidades laborales que solamente se pueden conseguir tras la práctica y la experiencia.

Actualmente el Programa BiblioRedes se enfrenta a nuevos desafíos, tales como hacer frente a fusiones y cambios institucionales mayores que se avecinan.

Por otra parte, se debe conseguir el mejor equilibrio posible entre los medios que tenemos a nuestra disposición y la identificación de las verdaderas necesidades sociales, herederas de aquellas que se abordaron con éxito hace 10 años atrás, sin olvidar la razón de ser como programa, la vinculación con las bibliotecas públicas y la pertenencia a un momento determinado de una orgánica estatal naturalmente dinámica y cambiante.

De cualquier manera, tanto el programa mismo, como la comunidad, se encargarán de evaluar de qué manera ocurrió la adaptación y con qué pertinencia se enfrentaron los desafíos.

Por ahora, en este y otros documentos, queda el registro de experiencias y estrategias aplicadas, con el fin de presentarse como un aporte ante quienes lo necesiten.

Finalmente, un listado resumen con pequeños datos útiles y estratégicos

- Constante diagnóstico y evaluación de procesos en todos los niveles de acción
- Permanente observación de procesos naturales en las relaciones humanas y la organización institucional
- Capacitadores y encargados vinculados previamente a la comunidad, comprometidos y con la posibilidad de ser flexibles en su accionar
- Difusión permanente de los servicios y de cada evento significativo
- Incorporación e invitaciones a autoridades locales
- Refuerzo, incentivo y premio a logros y labores destacadas
- Adaptación a tiempos y realidades locales
- Constante actualización en relación a las tecnologías
- Apertura ante los variados usos de las tecnologías

469

Bibliografía

[González-Fernández-Villavicencio, Nieves](http://eprints.rclis.org/handle/10760/14141#.T9ddcRfSqu8). (2009). "Qué puede hacer la biblioteca 2.0 por la inclusión digital"

<http://eprints.rclis.org/handle/10760/14141#.T9ddcRfSqu8>

Abbagliati Boils, Enzo. (2008). "BiblioRedes. Un programa basado en alianzas estratégicas" http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/501/1/com_23.pdf

Margaix, Didac. (2007). "Conceptos de web 2.0 y biblioteca 2.0: origen, definiciones y retos para las bibliotecas actuales" <http://eprints.rclis.org/handle/10760/9521#.T1zts4Ef6a8>

[Juárez Urquijo, Fernando](http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/handle/10421/698). "La biblioteca pública, un usuario más de la web 2.0" (2006) <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/handle/10421/698>

ALADI. (2003) "La Brecha Digital y sus Repercusiones en los Países Miembros de la ALADI" [http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/438f22281c05235303256848005ea465/169f2e26bfc7a23c-03256d74004d6c5f/\\$FILE/157Rev1.pdf](http://www.aladi.org/nsfaladi/estudios.nsf/438f22281c05235303256848005ea465/169f2e26bfc7a23c-03256d74004d6c5f/$FILE/157Rev1.pdf)

- Ministerio de Educación, Chile. "Informe de evaluación Programa BiblioRedes" (2005) http://www.dipres.gob.cl/574/articles-14928_doc_pdf.pdf

www.biblioredes.cl

www.contenidoslocales.cl

<http://www.facebook.com/BiblioRedes>

<http://www.facebook.com/contenidoslocales>

Las bibliotecas escolares y la web 2.0

Un estudio de la estructura y del uso de los blogs de las bibliotecas escolares en los centros gallegos premiados en la convocatoria nacional de buenas prácticas de bibliotecas escolares del 2011

Mar Rodríguez Romero¹

Araceli Serantes²

Patricia Digón³

471

Palabras claves: bibliotecas escolares, educación Web 2.0, innovación educativa, sociedad del conocimiento, blogs educativos

Resumen

Nuestro estudio es un acercamiento preliminar al tema de la Web 2.0 en las bibliotecas escolares y a sus posibilidades de promover innovaciones educativas en los centros escolares. El estudio se basa en el análisis de los blogs de las bibliotecas escolares de cinco de los seis centros educativos gallegos que han recibido el “Premio nacional de buenas prácticas en bibliotecas escolares” en la convocatoria del 2011, aquellos cuyas bibliotecas mantienen un blog. Este estudio se completará con datos obtenidos en el campo para investigar las prácticas que se reflejan en los blogs. Esta comunicación muestra la primera parte de esta investigación cuyo objetivo es analizar las producciones, experiencias e información expuesta en los blogs de las bibliotecas escolares y definir la afinidad de estas producciones con la actitud de la Web 2.0. En esta comunicación presentamos el análisis de los blogs referido a dos aspectos: la estructura diseñada y el uso del blog. Siguiendo procedimientos inductivos el análisis se ha organizado aplicando nueve categorías: 1) características generales del blog, 2) contenidos de la barra lateral, 3) contenidos del blog dirigidos a las familias y la comunidad educativa, 4) contenidos del blog dirigidos al alumnado, 5) recursos del blog elaborados desde el propio centro atendiendo a los destinatarios, 6) recursos del blog elaborados por otras entidades, 7) blog como

¹ Rede de Investigación en Educación e Formación para a Cidadanía e a Sociedade do Coñecemento. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de A Coruña, mar.romero@udc.es.

² boli@udc.es.

³ pdigon@udc.es.

agenda para anunciar actividades del centro 8) temas de las actividades del blog, 9) conexiones con el curriculum. Este primer análisis nos ha permitido retratar el uso de esta herramienta de la Web 2.0 y vislumbrar una serie de posibilidades por explorar para mejorar su afinidad con la actitud de la Web 2.0., que además tienen un potencial evidente para que, trabajando desde las bibliotecas escolares, se pueda promover el cambio educativo en el conjunto del centro.

1. Perspectiva de la investigación

La Web 2.0 ha supuesto un avance cualitativo en las tecnologías web y está favoreciendo o puede favorecer procesos de enseñanza que rompen con las metodologías tradicionales y alientan innovaciones educativas en las que el alumnado se convierte en prosumer⁴. Para que esta web 2.0, que está evolucionando hacia la Web 3.0 –web semántica o web inteligente–, ayude al desarrollo de innovaciones educativas auténticas y no estratégicas (Anderson, 2009) debe haber un replanteamiento de los procesos educativos y comunicativos. La escuela es una institución que enseña y debe convertirse también en una institución que aprende y crea, y la Web 2.0 puede contribuir a ello (Grané y Willen, 2009).

Este cambio de actitud tiene su reflejo también en las profundas transformaciones que las bibliotecas escolares están sufriendo en los últimos años (Alonso Martín, 2007). Al organizarse como Centros de Recursos para el Aprendizaje están contribuyendo a promover innovaciones en el contexto general de la escuela. Escuelas y bibliotecas están actuando de forma simbiótica para hacer realidad en los centros educativos una de las principales improntas de la sociedad red: la democratización del conocimiento (Area, 2010). Esta sería imposible sin la potenciación de las relaciones sociales. Es decir, el acrecentamiento de la interacción social por obra de las tecnologías digitales, justamente la principal potencialidad de los recursos 2.0. (Arroyo Vázquez: 2007).

472

La Web 2.0 se refiere a tecnologías web que permiten la participación, la interacción o el intercambio entre las personas usuarias; se sirve de numerosas herramientas que facilitan la publicación de textos, imágenes o vídeos y la recepción de comentarios, además de crear, compartir y valorar recursos o informaciones, relacionarse o trabajar en línea con otras personas, hacer seguimientos de grupos y redifundir información o documentos.

Las bibliotecas escolares pueden encontrar en la Web 2.0 multitud de herramientas y plataformas que les permiten ampliar su actividad tradicional: relación con las personas usuarias, transmisión y valoración de la información, facilitación de recursos, incluir comentarios y apoyo a la formación (Merlo, 2010). Al afianzar su presencia en la red o en entornos virtuales de Internet, no sólo se logra visibilizar sus servicios y aumentar su accesibilidad, sino que se está haciendo posible el principio de interacción social ampliada que constituye el principal activo de las tecnologías digitales: la revolución en las relaciones sociales (Landkshear y Knobel, 2008).

2. Planteamiento de la investigación

Nuestro trabajo constituye un primer avance en el estudio de la web 2.0 en las bibliotecas escolares y de las posibilidades que ofrece para promover innovaciones educativas en el contexto más general de los centros escolares. Nuestra intención es caracterizar iniciativas de innovación que están en marcha desde las bibliotecas escolares gallegas que participan en el “Plan de mejora de bibliotecas escolares”, PLAMBE, en centros públicos no universitarios de Galicia (Novoa, 2007)⁵, y detectar espacios potenciales de innovación coherentes con la actitud de la Web 2.0.

El estudio que presentamos se basa en el análisis de los blogs de las bibliotecas escolares de cinco de los seis centros educativos gallegos que han recibido el “Premio nacional de buenas prác-

⁴ Prosumer es un acrónimo formado por la fusión de las palabras productor y consumidor.

⁵ (www.edu.xunta.es/biblioteca/blog), actuación cofinanciada por el Ministerio de Educación, a través del *Convenio de colaboración para la mejora de las bibliotecas escolares-Addenda 2010*.

ticas en bibliotecas escolares” en la convocatoria del 2011, aquellos cuyas bibliotecas mantienen un blog. Por tanto es un acercamiento inicial sobre el uso de esta particular herramienta en las bibliotecas escolares. Es el recurso digital más utilizado por las bibliotecas escolares gallegas. Probablemente por su accesibilidad: es gratuito, muy sencillo de usar, muy versátil en cuanto a adjuntar información (enlaces, videos, fotografías, textos, etc.) y permite la participación (Merlo, 2010). Este estudio se completará con datos obtenidos en el campo para investigar las prácticas que se reflejan en los blogs. Los objetivos generales de este estudio preliminar son:

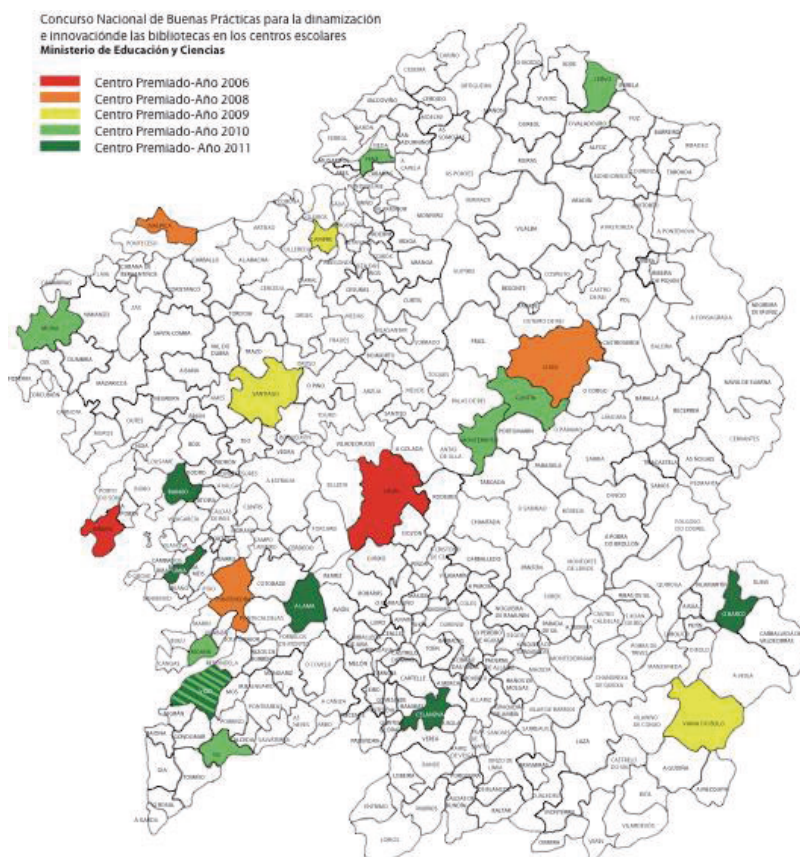
- Analizar las producciones, experiencias e información expuesta en los blogs de las bibliotecas escolares de centros educativos gallegos.
- Definir la vinculación de estas producciones con líneas de innovación afines con la actitud de la Web 2.0

Hemos usado la selección por criterios, en concreto, la de casos extremos por su nivel de excelencia, seleccionando los 6 centros premiados de los 374 centros que participaron en la convocatoria del año 2010-11 del mencionado Plan de Mellora. La recogida de datos se ha circunscrito a las entradas realizadas en el curso académico 2010-11, que coincide con el periodo de recepción del premio. De los seis centros premiados, el IES DE CELANOVA (Celanova, Ourense) (3º premio Modalidad B) no se incluye en el estudio por no mantener un blog. Los restantes cinco centros que cuentan con blogs de bibliotecas son:

- CEIP A LAMA (A Lama, Pontevedra) (1º premio Modalidad A).
- CEIP CONDESA DE FENOSA (O Barco, Ourense) (2º premio Modalidad A).
- CRA DE RIBADUMIA (Ribadumia, Pontevedra) (3º premio Modalidad A).
- CEP XOSÉ Mª BREA SEGADE (Taragoña-Rianxo, A Coruña) (3º premio Modalidad A).
- IES ALEXANDRE BÓVEDA (Vigo, Pontevedra) (3º premio Modalidad B).

El citado programa de dinamización de bibliotecas escolares se viene desarrollando en Galicia desde el año 2006. Desde este momento han recibido premios nacionales centros gallegos en todas las ediciones (Mapa 1).

473



Mapa 1: Localización de los centros educativos premiados en las convocatorias del Concurso Nacional de Buenas Prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas en los centros escolares desde la puesta en marcha del Plan de Mejora de Bibliotecas Escolares en Galicia (Elaboración propia).

En este trabajo presentamos el análisis de los blogs en relación con dos aspectos: la estructura diseñada y el uso del blog. Siguiendo procedimientos inductivos el análisis se ha organizado aplicando nueve categorías: 1) características generales del blog, 2) contenidos de la barra lateral, 3) contenidos del blog dirigidos a las familias y la comunidad educativa, 4) contenidos del blog dirigidos al alumnado, 5) recursos del blog elaborados desde el propio centro atendiendo a los destinatarios, 6) recursos del blog elaborados por otras entidades, 7) blog como agenda para anunciar actividades del centro 8) temas de las actividades del blog, 9) conexiones con el curriculum.

3. Análisis de la estructura diseñada y del uso del blog

Los cinco centros educativos que utilizan un blog, lo usan como vía de difusión de las actividades realizadas fruto de su participación en el “Plan de mejora de bibliotecas escolares”. Un blog es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente entradas o anotaciones (con textos, imágenes, vídeos) de uno o varios autores, apareciendo primero la más reciente. Suele disponer de una lista de enlaces a otros blogs u otras webs. También tiene un sistema de comentarios que permiten a los lectores y lectoras establecer una conversación con el autor o autora, por lo que un aspecto importante es su interactividad, especialmente en comparación con las páginas web tradicionales. La creación, uso y mantenimiento de un blog es tan sencilla que cualquier usuario o usuaria puede administrar un blog personal. Los contenidos se añaden vía web desde el propio navegador y sin necesidad de ningún otro programa auxiliar. Además podemos crear y mantener un blog de forma gratuita aunque muchos servidores añadan publicidad. Los blogs permiten clasificar las entradas en categorías y también facilitan la etiquetación y sindicación. Desde su difusión por su práctica masiva se han convertido en uno de los elementos constituyentes de la llamada Web 2.0.

Presentamos un análisis preliminar siguiendo las categorías anteriormente mencionadas.

474

3.1 Características generales del blog

Los blogs se están utilizando como bitácoras de las actividades de las bibliotecas. Solamente en un caso se identifica quiénes son las personas responsables del blog (el equipo de la biblioteca y de dinamización lingüística del CEIP La Lama). Los centros estudiados comienzan a utilizarlo al tiempo que se integran en el PLAMBE (exceptuando el IES A. Bóveda que lo crea dos años más tarde). En general se trata de blogs muy activos que reciben muchas visitas: la media anual estaría entre los 12.380 del CEIP A Lama y los 3.208 del CEP Xosé M^a Brea. Respecto al número de entradas, los meses de mayor actividad son marzo, abril y mayo (Gráfico 1); aunque el número de visitas es considerable, no lo es así el número de comentarios.

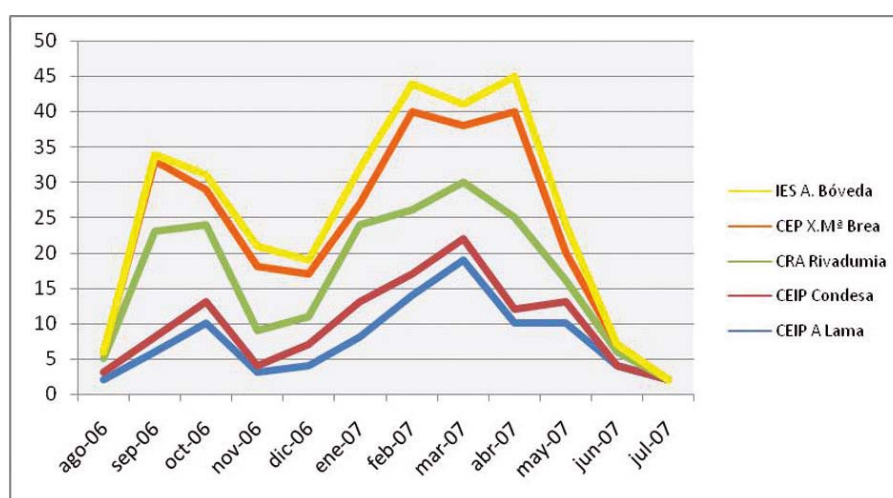


Gráfico 1. Número de entradas en los blogs durante el curso escolar 2010/11.

3.2. Contenidos de la barra lateral

La barra aparece indistintamente colocada a la derecha (2) o izquierda (3) del cuerpo principal del blog. La mayor parte de las entradas se dedican a recomendar recursos relacionados con las bibliotecas o con las materias, desde diccionarios, a museos virtuales, bibliotecas virtuales u otras páginas de contenido educativo. Sólo en dos casos existen entradas para la formación de usuarios (CEIP A Lama e IES A. Bóveda).

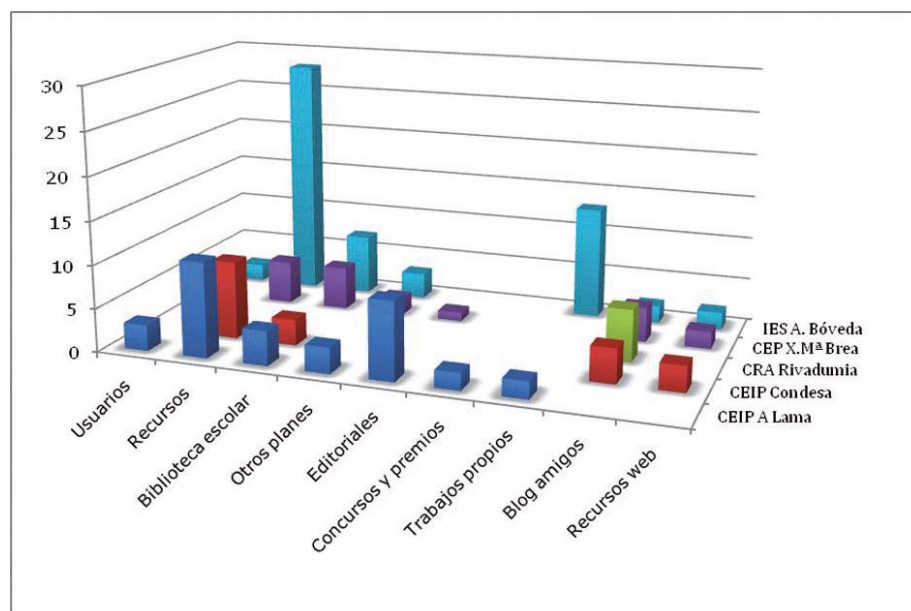


Gráfico 2. Contenidos de la barra lateral.

3.3. Contenidos del blog dirigidos a las familias y a la comunidad educativa

Los blogs de las bibliotecas se utilizan como canal de comunicación con las familias y con la comunidad educativa en general, y esto es más evidente en educación infantil, recordando de alguna forma los métodos de las pedagogías innovadoras (Carbonell, 2001) como los diarios escolares de Celestin Freinet, que recogían los trabajos y vivencias del grupo de clase y que se difundían entre las familias.

Comprobamos que este instrumento se utiliza para recomendar lecturas, comunicar actividades extraordinarias, recordarle a las familias fechas singulares –muchas de ellas relacionadas con la lectura y los libros–, para mostrar trabajos elaborados por el alumnado, para proponer actividades que las familias pueden realizar en casa o noticias del centro (en el caso de los centros de educación infantil se utiliza también para recordar los cumpleaños). Excepcionalmente se utiliza con fines reivindicativos como el Manifiesto por las bibliotecas escolares que algunos centros colgaron en sus blogs.

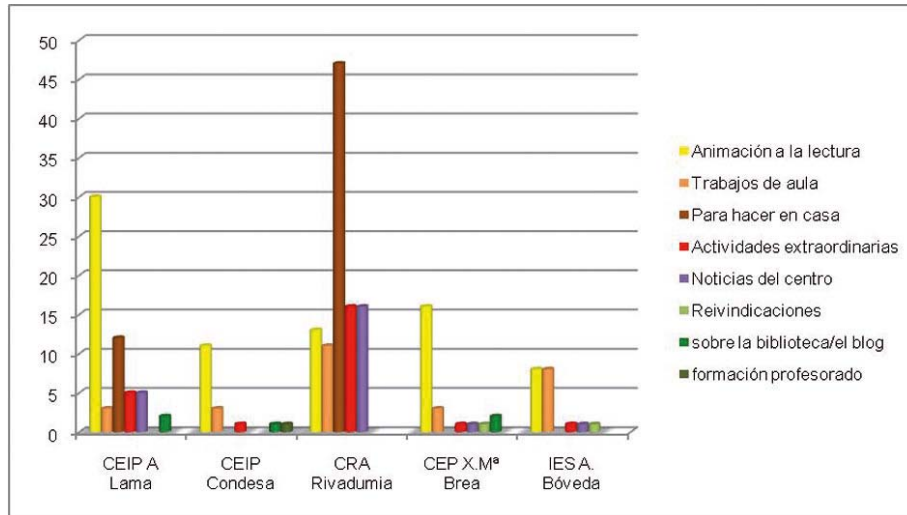


Gráfico 3. Contenidos dirigidos a la familia y a la comunidad educativa.

3.4 Contenidos del blog dirigidos al alumnado

Comparando el volumen de entradas en esta categoría con el de la Gráfica 3, se observa un menor volumen de información destinada al alumnado como: directrices para realizar trabajos de aula, para informar sobre servicios de la biblioteca –generalmente novedades– o sobre actividades que se van a realizar en el centro.

476

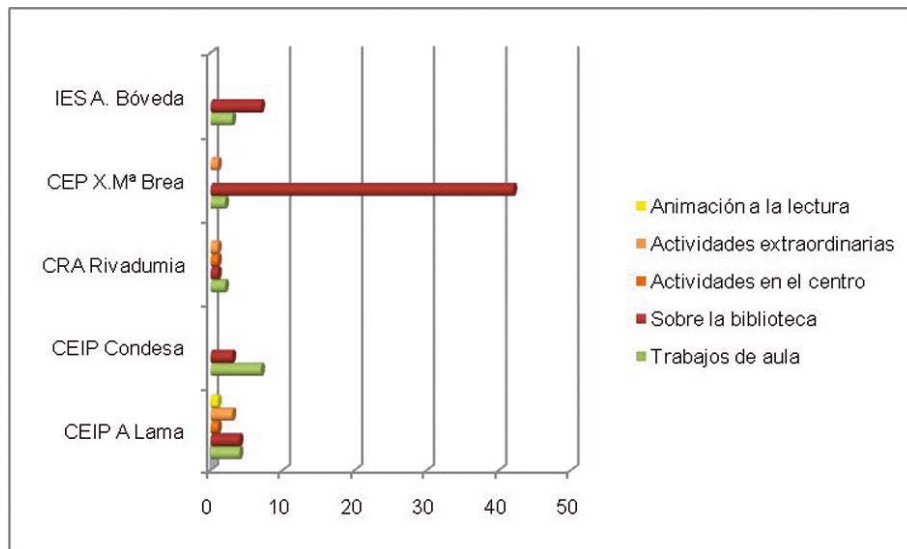


Gráfico 4. Contenidos dirigidos al alumnado.

3.5 Recursos del blog elaborados atendiendo a los destinatarios

Esta plataforma ha servido también para presentar recursos elaborados desde el centro, bien por el profesorado, bien con la colaboración del alumnado y las familias. En la Gráfica 5 puede verse diferencias significativas al respecto.

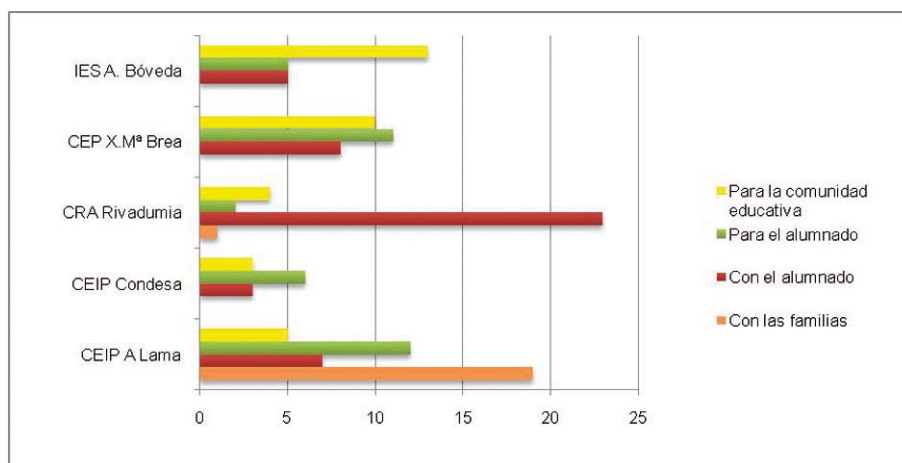


Gráfico 5: Recursos del blog elaborados desde el centro

3.6 Recursos del blog elaborados por otras entidades

No es tan habitual como se podría pensar el remitir desde el blog a otros trabajos y recursos elaborados desde otros centros o colectivos. Esta práctica es más frecuente en los ciclos de infantil y primaria. También se recogen campañas patrocinadas por otros colectivos relacionadas con hábitos saludables, cooperación y solidaridad.

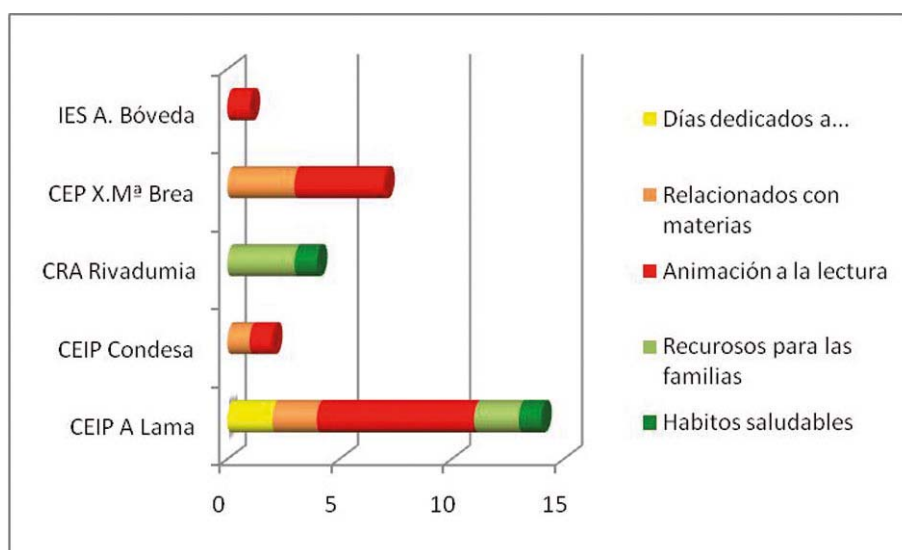


Gráfico 6: recursos elaborados por otras entidades

3.7 El blog como agenda para anunciar actividades del centro

Parece que el blog puede funcionar casi como un termómetro de la actividad escolar: se utiliza para anunciar el nuevo año y dar la bienvenida desde la biblioteca escolar, y posteriormente para ir anunciando las actividades de animación a la lectura (visitas al centro de autores, ilustradores, magos y personajes relacionados con el mundo del libro). Sobresalen las actividades regulares como los clubs de lectura. También sirve como memoria de actividades realizadas en el centro en las que participaron las bibliotecas, fundamentalmente celebraciones como el Samaín, navidad, carnavales, etc., días señalados como los dedicados a los derechos humanos, la paz, el libro, la mujer trabajadora, las letras

gallegas, etc., y certámenes, concursos y ferias (salón del Libro, concurso de matemáticas, quincena de la ilustración...).

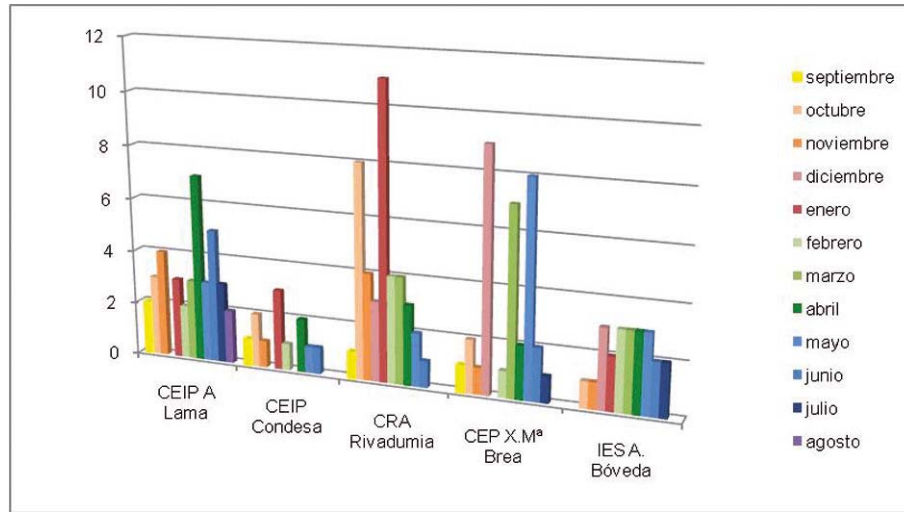


Gráfico 7: Frecuencia de actividades por meses

3.8 Temas de las actividades del blog

478

Como ya señalamos el objetivo fundamental del blog es informar sobre distintas actividades relacionadas con la animación a la lectura, que van desde las propuestas elaboradas por los clubs de lectura a las visitas de personas relacionadas con el mundo de la literatura o recomendaciones de libros. Además, recogen otro tipo de temáticas de las que destacamos los proyectos integrales y proyectos de investigación, que se apoyan desde las bibliotecas, a las fiestas y conmemoraciones, y otras actividades de creación y expresión (plástica, literaria, musical, teatral...). Como contraste, hay que señalar que apenas se utiliza para informar sobre el funcionamiento de la biblioteca, sobre temas de actualidad o sobre el uso de las TICs.

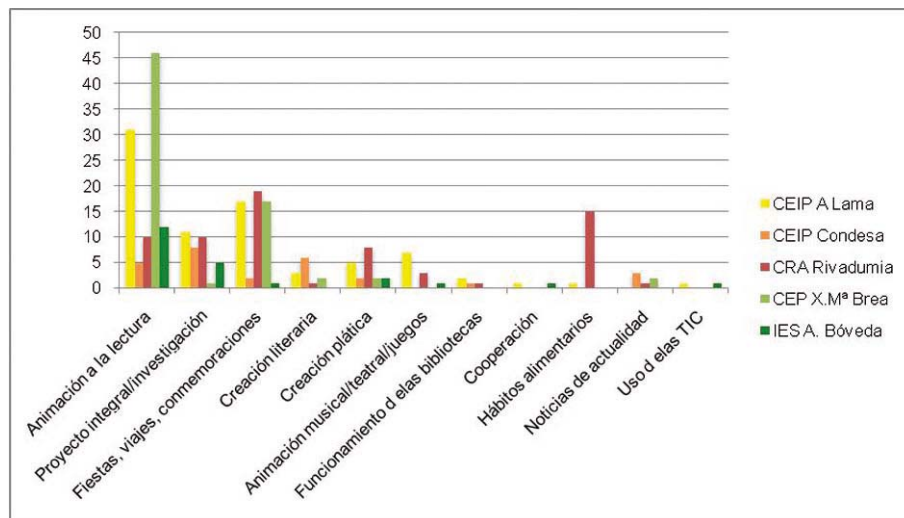


Gráfico 8: Temas abordados en el blog.

3.9 Conexiones con el currículum

Parece verse una relación directa entre los contenidos del blog y el profesorado que colabora activamente en la biblioteca y que se traduce en una presencia mayor de contenidos de materias vinculadas a dicho profesorado como conocimiento del medio, ciencias sociales o lengua y literatura. Contenidos relativos a lenguas extranjeras, música, educación física o matemáticas están menos presentes.

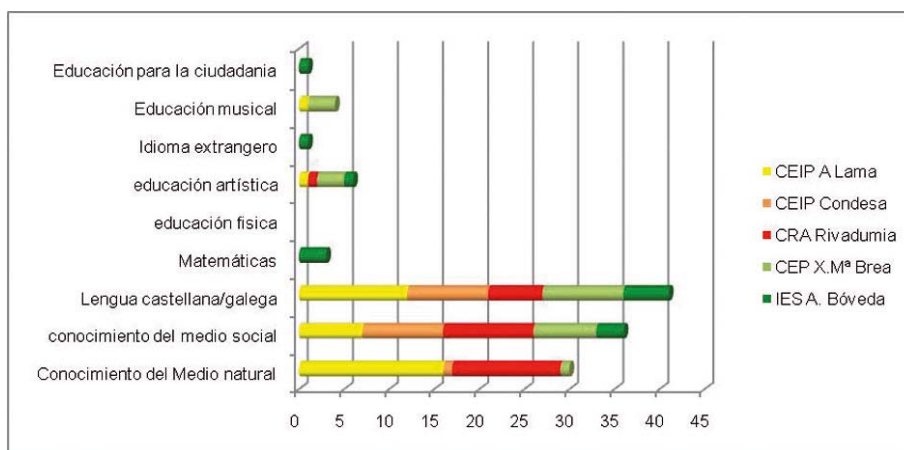


Gráfico 9. Frecuencia de los contenidos por materias

4. Conclusiones

Como resultado de este primer análisis de la estructura diseñada y el uso de los blogs de las bibliotecas de los centros premiados se pueden señalar tentativamente algunas conclusiones.

Los blogs presentan información de distinta naturaleza dirigida a audiencias variadas implicadas en la educación desde los estudiantes, a familias y otros miembros de la comunidad educativa, como los propios profesionales. Incluidos los de otros centros educativos que pueden aprovecharse del conocimiento experiencial que transmiten las iniciativas y proyectos publicitados en los blogs y de los recursos expuestos. Esta posibilidad de encuentro virtual y de difusión de conocimiento profesional constituye una vía de mejora educativa propia de las pedagogías digitales que están alentando las bibliotecas escolares.

Hay abundancia y variedad de contenidos, desde la agenda de actividades que se van llevando a cabo, lo que constituye propiamente la función de los blogs que están pensados, como vimos, para ser utilizados como una especie de diario on line, hasta una diversidad de contenidos heterogéneos en información y formato para los distintos usuarios y usuarias como actividades y proyectos realizados, registro de experiencias y de sus protagonistas, enlaces a otros sitios y recursos web. La heterogeneidad de los contenidos va a la par con la diversidad de experiencias educativas mostradas, la variedad de públicos a los que está dirigido y la multiplicidad de información que es posible y deseable mostrar. La pluralidad y heterogeneidad aplicada a la producción de contenidos en diversos formatos y por parte de múltiples tipos de sujetos sería un camino a explorar desde las bibliotecas escolares que incrementaría cambios sustanciales hacia el multialfabetismo (Baró, 2011) y en la línea de dar voz al alumnado (Rudduck y Flutter, 2007).

El número de entradas varía en los blogs analizados, aunque en todos ellos podemos decir que son lo suficientemente numerosas como para mostrar la actividad continua de las bibliotecas y de los centros que las albergan. Dada la abundancia de entradas sería interesante considerar la elaboración de categorías u otras formas de organizar y clasificar la información. Desde un punto de vista técnico, la presentación continua de esta información complica la búsqueda de contenidos específicos debido al volumen de entradas y a la propia estructura y limitaciones de los blogs. La única

forma de clasificar la información en esta herramienta es por el propio orden cronológico de publicación y mediante categorías. Así resulta sencillo identificar las novedades y la categorización nos ayudan a organizar las entradas por temas facilitando su búsqueda, sin embargo estos mecanismos de clasificación pueden no ser suficientes cuando la información es demasiado amplia y diversa. Podría ser interesante el uso de otras herramientas que permiten organizar mejor la información como los escritorios virtuales o páginas de inicio, como Netvibes o iGoogle que hacen posible a su vez enlazar blogs, los cuales podrían ser utilizados únicamente como diario o agenda de las actividades que se llevan a cabo, siendo así coherentes con su función original.

Se ha podido comprobar que el número de visitas es considerable aunque no lo es así el número de comentarios. Esta información nos indica que en cuanto a la difusión de información se está produciendo ampliamente y que son numerosas las personas que están teniendo la oportunidad de conocer el importante e interesante trabajo que se está realizando y que, además, tienen la oportunidad de identificarse con él y darle valor. Al mismo tiempo, parece que la vertiente de la interactividad de la herramienta está siendo menos explotada, por lo que sería interesante pensar en articular formas de favorecer la participación de los usuarios y usuarias. El aumento de la interactividad sería un indicador clave para valorar los cambios en la participación del alumnado y en la amplificación de su voz en los centros educativos. También podría ampliarse la posibilidad que ofrecen los blogs de incluir enlaces sobre los temas tratados o insertar widgets de otras herramientas 2.0. En esta faceta, los estudiantes podrían encontrar un cauce para hacer realidad la premisa de la pericia distribuida, propia de las pedagogías digitales.

En los blog encontramos diversos contenidos relacionados con distintas materias del currículum como conocimiento del medio, ciencias sociales o lengua y literatura. En los cinco casos explorados hemos visto que otras materias tienen una aportación más reducida en los blogs y, probablemente también en las actividades promovidas desde la biblioteca. La presencia de estas áreas de conocimiento podría aumentarse a través de los proyectos integrados documentales en los que contenidos de las áreas de lenguas extranjeras, música, educación física o matemáticas tuvieran un tratamiento interdisciplinar mediante el desarrollo de habilidades de investigación (Durban et al, 2012). También consideramos interesante el trabajo que se podría hacer desde la biblioteca para impulsar proyectos transversales relacionados con la educación mediática una posibilidad por explorar con potencial innovador evidente hacia el multialfabetismo y el alumnado como productor de conocimiento o prosumer.

La información que encontramos en los blogs es un registro de la cotidianidad de la enseñanza y del trabajo continuado en las bibliotecas y los centros estudiados. Tiene una clara relevancia experiencial e identitaria. Es un modo de construir un archivo vivo de las vivencias pedagógicas que dan sentido a la enseñanza, muestra la contribución de la biblioteca a la misma y estimula la creación de vínculos entre los miembros de las instituciones educativas (Hargreaves y Fink, 2008). Los blogs de las bibliotecas estudiados hacen posible la fluidez de los espacios y de los tiempos como característica innovadora de la web 2.0. Contribuyen también a dar importancia al conocimiento por su difusión, algo clave, para la esencia espiritual de las tecnologías digitales. Son enclaves para alentar la diversidad y la heterogenidad de las producciones acercándose al remix como pauta productiva de la web 2.0.

El análisis de las herramienta tecnológicas en sí mismas es un pretexto porque los cambios y la innovación educativa sólo pueden advertirse a través del uso que de las mismas hacen las bibliotecas escolares y los centros educativos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que las bibliotecas escolares de los centros analizados están comprometidas con un trabajo en marcha de cambio (Novoa y Sampredo, 2010) hacia prácticas educativas más coherentes con la actitud 2.0. Los aspectos analizados, presentados aquí sucintamente, hacen vislumbrar posibilidades interesantes para ahondar en líneas de cambio que aumenten la interactividad, la participación del alumnado como productor de conocimiento y la extensión del multialfabetismo. Por tanto, son ejemplos del esfuerzo cotidiano de las bibliotecas escolares y de sus promotores por hacer realidad las posibilidades de innovación pedagógica que nos ofrecen las pedagogías digitales.

Por esta razón nos parece pertinente recuperar las clarividentes reflexiones que Ivan Illich (1974:12) formulaba en los años 60: "precisamos investigaciones sobre el posible uso de la tecnología para crear instituciones que atiendan a la acción recíproca, creativa y autónoma entre personas y a la emergencia de los valores que los tecnócratas no puedan controlar substancialmente".

Bibliografía

- Alonso Martín, José Antonio (2007). Una biblioteca escolar 2.0. Dossier: Bibliotecas y web social. *Revista Educación y Biblioteca*, nº 161, 98-102.
- Anderson, Gary (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post-reform agenda in education*. New York: Routledge.
- Area, Manuel (2010). Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, nº 98-99, 39-52.
- Arroyo Vázquez, Natalia (2007). ¿Web 2.0? ¿Web social? ¿Qué es eso? Dossier: Bibliotecas y web social. *Revista Educación y Biblioteca*, nº 161, 69-74.
- Baró, Mónica (2011). Biblioteca escolar y nuevas alfabetizaciones. En *Aula de Innovación Educativa* nº 200, 19-21.
- Carbonell, Jaume (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Durban Roca, Gloria, Cid Prolongo, Ana y García Guerrero, José (2012). *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Grané, Mariona y Willem, Cilia (Coors.). *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes.
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Illich, Ivan (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Merlo Vega, José Antonio (2010). La biblioteca en la web social. En Noemi, Gómez Pereda y José Antonio, Merlo Vega (coors.), Dossier: Experiencias bibliotecarias con las tecnologías sociales. *Revista Educación y Biblioteca*, nº 177, 61-65.
- Novoa, Cristina (2007). Bibliotecas Escolares de Galicia: tejiendo redes de colaboración a favor de la educación. Dossier: Bibliotecas y web social. *Revista Educación y Biblioteca*, nº 161, 93-97.
- Novoa, Cristina y Sampedro, Pilar (2010) Camiño longo: as transformacións das bibliotecas escolares cara a un novo modelo. *Revista Galega de Educación*, nº 48, 20-24.
- Rudduck, Jean y Flutter, Julia (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Las bibliotecas escolares: espacios para recrear la lectura, la escritura y otros lenguajes

Carmen Lidia Arias Sepúlveda¹

483

Palabras claves: Bibliotecas, bibliotecas escolares, animación sociocultural, animación a la lectura, animación a la escritura, lenguajes creativos, formación, acompañamiento, proceso, lectura, escritura, contexto, construcción de conocimientos, empoderamiento, compromiso, redes de bibliotecarias y bibliotecarios escolares, círculos de lectura, círculos de lectura áulicos, círculos de lectura creativos, constitución de sujetos, animadoras y animadores socioculturales, bibliotecarias y bibliotecarios escolares, comunidad educativa, comunidad, sueños, esperanza, pasión, libros, videos, pintura, música, danza, colaboración, sinergia, integración.

Resumen

“La biblioteca es un centro cultural, y no un depósito silencioso de libros, propicia leer el texto en relación con el contexto.” Estas palabras tomadas de Paulo Freire nutren el enfoque de cómo el Centro Cultural Poveda concibe la biblioteca escolar: un espacio de formación integral, reflexión pedagógica y ampliación de la cultura lectora e investigativa. Esa manera de entender la biblioteca implica formación, acompañamientos, pasantías y sistematización de la práctica, fundamentales para generar las transformaciones que se quieren al interior de las bibliotecas como lugares de encuentro con otras lecturas, otras escrituras y otros lenguajes.

Es así como desde una necesidad sentida dadas las realidades y contextos educativos de República Dominicana, surge el programa de formación para bibliotecarios y/o animadores socioculturales que el Centro Cultural Poveda en alianza con el Ministerio de Educación del país desarrolla en 7 Regionales Educativas, en el marco de la Política de apoyo a los aprendizajes de los primeros

¹ Centro Cultural Poveda. carmen.arias@centropoveda.org. info@centropoveda.org.

grados del Nivel Básico, con la participación aproximada de 500 bibliotecarias/os y/o animadoras/es socioculturales.

Este programa va posibilitando la dinamización de las bibliotecas escolares, cambio de enfoque en el sentido y en el quehacer de la biblioteca: pasar de ser una biblioteca pasiva (almacén de libros) a un espacio vital, cercano y apasionante, donde la implementación de diversas estrategias de animación a la lectura y a la escritura, especialmente los círculos de lectura creativos, se convierten en posibilidades creativas y de conexión con otros mundos, otras culturas, otras miradas y otros lenguajes.

Participan de este proceso niñas/os, madres, padres, maestras/os, bibliotecarias/os, jóvenes, amigas y amigos de la biblioteca, quienes desarrollan competencias y valores de proexistencia (justicia, equidad, dignidad...) que favorecen su proceso integral, constituyéndose en lectoras y escritoras que animan a otras personas para que “leer y escribir” sean las alas de nuestras utopías posibles.

1. Presentación

La experiencia que compartimos se desarrolla en escuelas públicas de República Dominicana, se trata de la creación y el fortalecimiento de las bibliotecas escolares a través de diferentes estrategias, destacándose la formación de bibliotecarias/os escolares desde una pedagogía crítica, liberadora, contextualizada y popular. Desde donde se entiende la biblioteca escolar como un centro de recursos para el aprendizaje que fomenta la ampliación de la cultura lectora y escrita del estudiantado y la comunidad educativa.

En contextos de extrema pobreza donde se sitúan la mayoría de nuestras escuelas públicas, la biblioteca debe propiciar la integración de la escuela y la comunidad, ofreciendo espacios de lectura y escritura creativa abiertos, críticos y formadores de una ciudadanía comprometida con la educación de calidad.

484

Según datos del estudio en proceso sobre el estado de arte de las bibliotecas en la República Dominicana solo existen 1.447 bibliotecas y de estas 1.046 son bibliotecas escolares (el estudio no especifica si son escuelas públicas o privadas)². La concentración de bibliotecas escolares esta el área metropolitana, concretamente en la provincia de Santo Domingo. Esto en un país con una población de casi nueve millones de habitantes es altamente preocupante, a lo que se añade que la mayoría de las bibliotecas públicas no cuentan con los recursos necesarios para brindar un servicio de calidad. El esfuerzo que se está realizando desde el Ministerio de Educación y desde la Sociedad civil dominicana se inscribe en cambiar esta realidad impulsando la mejora de la calidad educativa en todos los ámbitos.

La biblioteca escolar ha sido entendida como un almacén de libros, donde los usuarios van a consultar información (o peor aún, como un lugar donde se envía de castigo a los estudiantes indisciplinados). Desde nuestra perspectiva, siguiendo la propuesta de Paulo Freire y la educación popular, la biblioteca es un espacio de creación de conocimiento, de fomento a la investigación, de ampliación de la cultura lectora y escrita.

Por ello, en nuestra propuesta nos orienta la pregunta generadora: ¿Cómo cambiar el rostro de las bibliotecas escolares y hacer de ellas un verdadero espacio de aprendizaje? El programa pone este énfasis desde la reflexión de la práctica para transformarla.

La biblioteca como almacén de libros no es “biblioteca” y solo requiere de un personal que sepa organizar libros con criterios de catalogación y clasificación. Pero una biblioteca desde nuestra perspectiva tiene otro sentido, y necesariamente tiene que estar íntimamente vinculada a la acción educativa, al acto de educar. Por esto requiere de un equipo humano sensible al acto de educar; la bibliotecaria, el bibliotecario es también un educador, en ese sentido requiere de un proceso de

² Pre-censo sobre las bibliotecas dominicanas del 2009 – 2011 que prepara en este momento la Biblioteca Nacional Pedro Henríquez Ureña. En POLANCO-ALMONTE, Yumarys Altagracia. ARMENTEROS, Céliada Álvarez. PERALTA CHECO Modesto. 2do. Censo Nacional de Bibliotecas: estudio sobre las bibliotecas dominicanas 2009-2011. Resultados preliminares del pre-censo (1ra. etapa del proyecto). Biblioteca Nacional Pedro Henríquez Ureña (BNPHU). Santo Domingo, DN, R.D. Noviembre de 2011. Consulta internet- buscador Google –Chrome. 18 de junio de 2012. 10:30a.m.

formación que responda a la esencia de su trabajo como un animador sociocultural. De ahí que su labor debe estar estrechamente vinculada con el trabajo del maestro y la maestra, en el aula, y estrechamente vinculado con las relaciones madres y padres, comunidad educativa.

La biblioteca escolar debe estar integrada a los programas y a los proyectos del centro educativo, y más aún debe estar integrada a los procesos de aprendizaje. En este sentido, nuestra propuesta también supone la revisión del proyecto educativo del centro educativo.

Esta propuesta nace gracias al apoyo que hemos recibido desde la cooperación internacional. Desde hace varios años hemos contado con la solidaridad de varias Comunidades Autónomas españolas, a través de la Fundación Intered.

El fomento de las bibliotecas escolares es una apuesta por la democratización del conocimiento y la promoción de las capacidades de los sujetos para que desde ellos y ellas mismas sea posible una comprensión de la realidad que responda a su ser, a su familia, a su comunidad, a su contexto, a sus sueños, y a su futuro como pueblo.

El proyecto que socializamos en este documento se conoce como “Creación y consolidación de Bibliotecas Escolares en la escuela pública dominicana, desde la formación de bibliotecarios/as escolares como animadores socioculturales”. Es un proyecto creado y desarrollado por el Centro Cultural Poveda en alianza estratégica con el Ministerio de Educación.

El Centro Cultural Poveda³, una organización de la sociedad civil dominicana, con más de 26 años dedicada a la educación y a la investigación socioeducativa. Nuestra institución debe su origen a Pedro Poveda, educador y humanista español, que entendió la educación de manera integral y en diálogo permanente con el contexto, “con la cabeza y el corazón en el momento presente”, para dar respuesta a las necesidades de los más empobrecidos. Su obra inició en Guadix (España), junto a los cueveros. En República Dominicana, en los Guadix latinoamericanos, continuamos su obra.

El presente documento está estructurado en dos partes. La primera parte describe el proyecto desarrollado antes mencionado de creación y consolidación de bibliotecas escolares desarrollado en escuelas públicas de República Dominicana en alianza estratégica entre el Ministerio de Educación y el Centro Cultural Poveda. La segunda parte recoge, los desafíos en la formación de bibliotecarias/os escolares, la creación y consolidación de las bibliotecas escolares.

485

2. Creación y consolidación de Bibliotecas escolares

“Creación y consolidación de Bibliotecas Escolares en la escuela pública dominicana, desde la formación de bibliotecarios/as escolares como animadores socioculturales” se desarrolla en siete regionales educativas, impactando en aproximadamente más de la mitad de la población estudiantil del país. Ha sido posible gracias a los convenios entre el Centro Cultural Poveda y el Ministerio de Educación (Convenio Cogestión Regional educativa 10 y Convenio Política de Apoyo a los aprendizajes en los primeros grados del nivel básico).

- A quiénes va dirigido el programa
- Bibliotecarios/as escolares en ejercicio
- Fundamentos del programa de formación

El programa de formación de bibliotecarios/as escolares tiene como ejes transversales el enfoque de género y masculinidades, el enfoque de derechos y el Buen Trato. La fundamentación teórica del programa de formación tiene sus bases en la pedagogía crítica, el pensamiento de Paulo Freire y la educación popular, y en la propuesta socioeducativa del Centro Cultural Poveda. Partimos de la reflexión de la práctica de cada bibliotecario/a puesta en diálogo con la teoría, se trata de una reflexión de la praxis del bibliotecario, tanto a nivel profesional y personal, como a nivel de su ciudadanía.

³ El Centro Cultural Poveda es una institución de República Dominicana, creada en 1984 por la Institución Teresiana. Su sentido de ser es la formación de formadores, la investigación y la asesoría socioeducativa; esta impulsada por un equipo interdisciplinario. Promueve procesos de cambio socioeducativo y culturales en la escuela pública y en comunidades empobrecidas, desde los intereses de los sectores empobrecidos.

La propuesta socioeducativa del Centro Cultural Poveda considera tres ejes articuladores para todos sus programas de formación: constitución de sujetos democráticos, construcción de conocimientos y gestión participativa⁴.

1) Constitución de sujetos democráticos:

- a) La constitución de la persona como sujeto autónomo. La constitución de sujetos democráticos hace referencia al esfuerzo por cooperar en la conformación de un sujeto capaz de comportarse en la vida de manera autónoma, es decir, en condición de formarse juicios a través de la reflexión en base a criterios propios y sopesados, que le permitan un comportamiento social consciente y responsable. Se trabaja *la autoestima, el autoconocimiento y la identidad; capacidad para analizar críticamente la realidad; capacidad de acción, iniciativa y propositividad; participación; tolerancia, igualdad y capacidad de diálogo con la diferencia y creación de consenso; solidaridad y compasión; esperanza, capacidad de soñar y utopía.*
- b) La constitución de sujetos colectivos. La identidad personal se produce también al interior y en relación con las identidades colectivas. Se considera: *reconocerse como una identidad que se construye en proyectos; capacidad para comprometerse con proyectos; capacidad para accionar individual y colectivamente.*

2) Construcción de conocimiento

Los sujetos van transformando, asumiendo y apropiándose de comprensiones y explicaciones acerca de la realidad en sentido amplio. Esto implica situarse en el contexto del proceso de socialización en el cual los sujetos interactúan con su realidad socio-cultural. Las informaciones y conocimientos que se expresan en los diversos contextos socioculturales con los cuales los seres humanos interactúan, son interiorizadas a través de los procesos cognitivos de: percepción, pensamiento, lenguaje, razonamiento, conciencia, sentimientos, afectos, valoraciones, creencias, mitos, memoria, etc. La construcción de conocimientos está estrechamente vinculada al accionar de los seres humanos en su realidad social. Se considera: *diálogo de saberes.*

486

3) Gestión democrática y participativa

Una gestión democrática y participativa está caracterizada por descentralización, participación, capacidad de debate y negociación, gestión democrática del conocimiento. Se considera: *descentralización y participación; Capacidad de debate y negociación; gestión democrática del conocimiento; Información; corresponsabilidad.*

Componentes del programa

El programa cuenta con los siguientes componentes:

- a) Formación en bibliotecología y la animación sociocultural. El principal componente es el plan de estudios desarrollado con los bibliotecarios escolares en ejercicio, partiendo de la reflexión de sus prácticas, y recuperando el acto educativo del bibliotecario como animador sociocultural. El plan de formación se complementa con los acompañamientos pedagógicos sistemáticos a las prácticas de las bibliotecarias/os y las pasantías en centros educativos y/o bibliotecas con buenas prácticas.
- b) Creación de círculos creativos de lectura y escritura, y otros lenguajes (pintura, teatro, danza, etc.), para fomentar la cultura lectora y escrita.
- c) Adquisición y actualización de las colecciones de las bibliotecas escolares y/o la creación de fondos bibliográficos especializados.
- d) Fomento de las bibliotecas móviles y bibliocajas. Con este componente abrimos las puer-

⁴ VVAA. Sistematización propuestas socioeducativa Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, R.D. Año 2000; Ceballos Rita Ma. Implicaciones para la formación y actualización docente de los resultados del Estudio Internacional de Competencias Cívicas y Ciudadanas (ICCS-2009). Seminario Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –Flacso, Santo Domingo, 2011.

tas de las bibliotecas a la comunidad, a las familias, a jóvenes y niños no escolarizados, etc., la biblioteca se convierte en un espacio de expansión de las libertades y de ejercicio de ciudadanía democrática y comprometida, permitiendo que los pocos recursos con que contamos recorran todos los espacios de la escuela y la comunidad, convirtiéndose esta en una biblioteca más allá de sus muros, una biblioteca abierta.

- e) Fomento y creación de espacios de intercambio y ampliación de la lectura, tales como foros, seminarios, ferias del libro, etc. Se trata de abrir oportunidades para potenciar un movimiento socioeducativo que posibilita transformaciones sustanciales en el acceso a la información y al conocimiento desde las bibliotecas escolares y los diferentes programas de ampliación de la cultura lectora y escrita que vamos desarrollando en el país.
- f) Realización de ferias comunitarias del libro. Estas ferias son espacios de exposición de libros, venta de libros a bajos precios y de actividades diversas que fomenta la lectura, la escritura. Lugares donde no llega el libro, ni la librería, ni la biblioteca, las personas tienen la oportunidad de encontrarse con el libro y dejarse encontrar por ellos.
- g) Creación de redes de bibliotecas escolares para el acompañamiento, la formación continua y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.

Plan de estudios - módulos para la formación

El desarrollo de esta propuesta contempla cinco módulos temáticos:

- Módulo 1: La biblioteca que soñamos; una biblioteca posible. Bibliotecarios/as comprometidos. Animación sociocultural en la biblioteca.
- Módulo 2: Formamos y organizamos nuestra biblioteca escolar. Catalogación y clasificación de los recursos.
- Módulo 3: Las bibliotecas escolares y las tecnologías.
- Módulo 4: Redes de bibliotecarias y bibliotecarios escolares. Sentido y organización.
- Módulo 5: Análisis de textos desde un enfoque crítico.

487

La propuesta metodológica se desarrolla a través de jornadas de formación presenciales con experiencias prácticas para de animación a la lectura y la escritura, pasando por cuenta-cuentos, lectura en voz alta, círculos de lectura creativos, entre otras. Cada jornada inicia con un espacio de reflexión desde los ejes transversales del programa.

El acompañamiento pedagógico a los procesos de formación y a la práctica de las bibliotecarias/os es un elemento fundamental del proceso. Se trata de un acompañamiento desde una perspectiva crítica, popular y transformadora que posibilita un diálogo reflexivo de la práctica y cierra con acuerdos de cambio y mejoras. El acompañamiento se basa en unas relaciones de respeto y reconocimiento entre la persona acompañada y el/la acompañante, lo que facilita que juntas y juntos compartan otras maneras de ver la vida, ver sus prácticas (debilidades, avances, dudas, diálogo sobre posible mejoras, etc.).

Balance crítico de un proceso en construcción

El balance crítico sintetiza las valoraciones realizadas por los/as participantes del programa, bibliotecarias y bibliotecarios. De manera particular se desatan los aportes los/as participantes de la Regional Educativa 10, quienes han finalizado los primeros módulos y están en la organización de las redes de bibliotecas.

Sobre el sentido: En el transcurso de los talleres se ha puesto de manifiesto que la mayoría de participantes no conocían el sentido y el gran potencial de las bibliotecas; creían como lo han manifestado, que era un lugar de castigo, un lugar aburrido, un depósito de libros.

A partir de su participación en el programa de formación han reconocido la biblioteca como *el alma de la escuela*, y se han reconocido a sí mismos en su rol. Manifiestan *hemos pasado de sentirnos excluidos y cuidadores de libros*, a reconocernos educadoras, bibliotecarios/as, educadores.

Ahora la labor de quien lleva la biblioteca es importante, es valorado y acogido. Se entiende la importancia de generar cambios en la biblioteca lo mismo que en el aula para la mejora de la calidad educativa.

Algunos bibliotecarios/as después de cada jornada formativa socializan con sus directivos los avances que van teniendo y se produce así un efecto colectivo de transformación. Se destaca la importancia de socializar los aprendizajes con toda la escuela.

Así mismo se han establecido redes de cooperación e intercambio entre bibliotecas cercanas.

Continúa el desafío de cambiar las prácticas y la cultura organizacional interna de las escuelas hacia la creación de un entorno que permita el aprendizaje gozoso, cooperativo y colectivo.

Sobre la organización y las actividades diarias. El transformar el sentido de la biblioteca en la escuela y el sentido de la práctica del bibliotecario, ha llevado consigo una gran cantidad de pequeñas transformaciones que se miden en el día a día. Algunos testimonios recogidos en los talleres:

Ahora puedo dar razón de lo que se puede hacer en la biblioteca. Antes tenía una venda en los ojos. He hecho una revolución para sacar los libros viejos, organización de las colecciones, ubicar en un sitio estratégico la colección infantil y juvenil; los niños y las niñas tuvieron acceso a los libros, me ha ayudado este curso a poner en práctica lo visto, también me ha sensibilizado sobre el tiempo de estar en la biblioteca.

En la biblioteca hay un ambiente que las/os niñas/os pueden ir en hora de recreo, lo que yo he hecho es "hacer la biblioteca sin muros", libros abiertos en las páginas más bonitas y se motivan, incluso las/os profesoras/es no conocían esos libros, llegan de 50 a 60 niñas/os diarios.

3. Desafíos para el presente y el futuro en las bibliotecas escolares

Para nuestro contexto, con las precariedades propias del empobrecimiento, compartimos los siguientes desafíos en el marco del programa que hemos compartido:

- a) Creación de bibliotecas escolares en todas las escuelas públicas del país. Y creación de bibliotecas comunitarias en todos los municipios y provincias del país.
- b) Adquisición y actualización de recursos bibliográficos permanente. Las bibliotecas escolares no son solo para libros de textos.
- c) Revisión del plan de formación universitario de bibliotecología, destacando la animación a la lectura y la escritura.
- d) Formación continua de los y las bibliotecarios/as
- e) Formación en competencias lectoras y escritas desde primer ciclo de educación básica. Que los niños y las niñas tengan una comprensión lectora y escrita que les permita viajar con el texto.
- f) Incorporación de fuentes de información y tecnologías.
- g) Alianzas y gestión compartida. Creación de sinergias que viabilicen recursos e ideas para que las bibliotecas escolares sean espacios de fomento de la lectura y la cultura.
- h) Institucionalizar las bibliotecas en la gestión de la escuela. Preparar la reglamentación, un presupuesto, un plan sistemático que posibilite constituir la biblioteca en un espacio para la creación de comunidades de lectura, comunidades de aprendizaje.
- i) Valorar el sentido de las bibliotecas en la escuela como indispensables para el aprendizaje de calidad.

"La realidad no es así, la realidad está así. Y está así no porque ella quiera, ninguna realidad es dueña de sí misma, esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses de poder. Nuestra lucha busca cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella"⁵.

Fuentes bibliográficas

(2008). Bibliotecas accesibles para todos: pautas para acercar las bibliotecas a las personas con discapacidad y a las personas mayores. Madrid: MYC.

⁵ Paulo Freire: *El grito manso*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, p.71.

- (2009). Leer y escribir: alas para recuperar las utopías. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Arboleda de Roa, L. (2000). Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares. Santo Domingo: SEEC.
- Castillo, Lilian; Iannini, Martha (2012) Acompañándonos en nuestra práctica pedagógica: el acompañamiento pedagógico en el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Freire, P. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós M.E.C.
- (2006) La importancia del acto de leer. 2. ed. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- (2008) Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. 3. Ed. México: Siglo XXI.
- González, Celeste; Patarroyo, Luz Elena (2009) Guía metodológica y orientadora de recursos pedagógicos: ampliación de la cultura lectora y escrita desde una perspectiva crítica y popular. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Henríquez, Argentina, Villamán, Marcos, Zaiter, Josefina (1999) Sistematización. 2. ed. -- Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Henson, Heather (2010) La señora de los libros, ó, That book woman. Barcelona: Juventud.
- Iannini, Martha (2009) Círculos de lectura para compartir entre lectoras, lectores y libros. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Lage Fernández, Juan José (2006) Animar a leer desde la biblioteca. 2. ed. Madrid: Editorial CCS.
- Mahy, Margaret (2004) El secuestro de la bibliotecaria, ó, The librarian and the Robbers. 1 ed. México: Santillana.
- Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEA) (2009) Lecturas y bibliotecas escolares. Madrid: Fundación Santillana.
- República Dominicana [Leyes] Ley del libro y bibliotecas (Ley no. 502-08). Santo Domingo: Editora Nacional.
- Villamán, Marcos (2011) Metodología para la formación de la conciencia crítica: dimensión valorativa. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

