



Jornadas Iberoamericanas por la Biblioteca Escolar

Apuesta por una
Educación de Calidad



Francisco Petrozzi
Ministro de cultura de Perú
Presidente del consejo

Suecy Callejas Estrada
Ministra de Cultura de el Salvador
Presidenta del Comité Ejecutivo

Marianne Ponsford
Directora

Alberto Suárez
Secretario general (e)

Francisco Thaine
Subdirector técnico

Este documento reúne las memorias de Jornadas Iberoamericanas por la Biblioteca Escolar: Apuesta por una educación de calidad, realizado en Bogotá, del 13 al 15 de mayo del 2019 y en Cali, del 16 al 18 de mayo del 2019.

Organizado por:



Con la colaboración de:



Publicado por

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc)

Calle 70 n° 9-52

Tel. (57-1) 518 70 70

libro@cerlalc.org

www.cerlalc.org

Bogotá, D.C., Colombia

Transcripción

Clemencia Montalvo

Coordinadora editorial

Lorena Panche

Diagramación

Rossana Alarcón

Noviembre de 2019



Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-No comercial-No derivar 3.0 (CC BY-NC-ND)

Contenido

Instalación y apertura de las Jornadas Iberoamericanas por la biblioteca escolar: Apuesta por una educación de calidad 9

Conferencias 19

Retos de la calidad educativa en América Latina y el Caribe en el marco de la Agenda 2030

Atilio Pizarro 21

La lectura en el marco de la educación inclusiva: Retos y desafíos

Elena Marulanda 38

Inserción y articulación de la biblioteca escolar al currículo

Mónica Bombal 44

Retos y tendencias en bibliotecas escolares (resumen)

João Afonso 56

Paneles 61

Políticas educativas en torno a la escuela como espacio fundamental en la formación de lectores y de escritores 63

La educación pública en Cali

Luz Elena Azcárate 63

Bibliotecas escolares y política pública

Wilmer Leal 66

El Plan Nacional de Lectura y Escritura

Claudia Molina 69

Modelo de bibliotecas escolares de Bogotá

Carlos Alberto Reverón 72

Incidencia de la lectura y de la biblioteca escolar en los resultados de las Pruebas Saber 75

Las Pruebas Saber Lenguaje
Manuel Alejandro Amado 75

Biblioteca y resultados académicos. La biblioteca, corazón del colegio
María Fernanda López 81

La incidencia de la biblioteca escolar en la calidad educativa en Colombia: un estudio a través de los resultados en pruebas censales
Natalia Duque 85

La importancia de la formación docente en la inserción de los estudiantes en la cultura escrita 93

Política pública para selección y adquisición materiales de lectura en las escuelas públicas de México: la formación de los maestros
David Acevedo Santiago 93

¿Formación o motivación docente?
Raquel Cuperman 99

Interioridad y literatura, alfabetización académica, ciudadanía digital. Tres tensiones en las formas de leer, escribir y hablar en la escuela
Carlos Sánchez Lozano 105

Una mirada a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes 118

¿Cómo leen nuestros estudiantes?
Inmaculada Vellosillo González 118

Ecologías, saberes y ciudadanías. Interrogantes desde la alfabetización transmedia a la biblioteca escolar
Eduardo Gutiérrez 124

¿Qué está en juego cuando leemos literatura en las aulas?
Mauricio Pérez Abril 130

Mesas de experiencias 137

Proyectos de responsabilidad social empresarial en favor de la lectura y la biblioteca escolar 139

Las Comunidades de Aprendizaje: soñando con una nueva escuela y sociedad

María Clara Ortiz 139

Programa Aprender y Crecer: Trabajando por fomentar un proceso lector exitoso

Adriana Badilla 144

Programa Palabrarario y Numerario

Eliana Nieto 148

Prácticas de gestión bibliotecaria y promoción de lectura y escritura desde la biblioteca escolar 152

Gestión bibliotecaria y prácticas de lectura y escritura en el Colegio Santa Francisca Romana

Julián Castillo 152

La biblioteca, un espacio de encuentro. Biblioteca Institución Educativa La Floresta Sur

Amanda Moreno García 155

Biblioteca Colegio República de Colombia

Fabrizio Hernández 158

Talleres 163

Cómo desarrollar las habilidades informativas en la escuela 165

Lectura digital desde la biblioteca escolar 167

Articulación de biblioteca escolar y currículo 168

Servicios innovadores para bibliotecas escolares 170

Instalación y apertura de las Jornadas Iberoamericanas por la biblioteca escolar: Apuesta por una educación de calidad

Marianne Ponsford

Directora Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - Cerlalc

Estudió Ciencias de la Comunicación en la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) y cursó estudios de maestría en Estudios Hispánicos en el University College (Londres). Fue editora en Siruela, Planeta y Turner. Entre 1998 y 2001, dirigió la revista colombiana Cromos. En 2005, creó la revista cultural Arcadia, que dirigió hasta el 2014, cuando llegó a su número 100. Ha sido colaboradora de diversos medios de Colombia y América Latina y jurado de concursos literarios y periodísticos. Asumió en el 2015 la dirección del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - Cerlalc-Unesco.

Quiero dar la bienvenida a todos ustedes. Para el Cerlalc, como organismo de la Unesco, es realmente un motivo de gran satisfacción el que todos ustedes estén reunidos aquí hoy y el haber logrado un espacio para la confluencia de tantas personas, instituciones e instancias gubernamentales que trabajan por la calidad de la educación en Colombia y en la región. Por esto mismo menciono a la secretaria de Educación de Bogotá, a la secretaria de Educación de Cali, gracias por estar aquí. Es también para nosotros un placer tener a Jacobo Tovar, director de Comfandi,

quien lleva nueve años como líder organizando seminarios a favor de la biblioteca escolar. Esta alianza, creo, ha permitido la multiplicación de espacios dedicados a un tema que si bien está en la agenda intelectual y pública de América Latina, desde hace más de cincuenta años, todavía es necesario que todas las voces, tanto desde lo público como desde la sociedad civil, así como la de los expertos, sigamos empujando para que no salga de la agenda pública en lo relativo a la educación.

Quiero agradecer la presencia de Atilio Pizarro, director del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Educación, que pertenece a Orealc, oficina de la Unesco en Chile, cuya responsabilidad es la implementación de la hoja de ruta del ODS 4, que dice: “es el objetivo que propende por garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Tengo que mencionar a María Luisa Holguín, directora de Bibliotec; a Viviana Cardozo, de Gases de Occidente. Así mismo, sé que en el público hay muchos actores tanto a nivel de gobiernos locales como bibliotecarios escolares que han venido de otras partes de Colombia. Uno puede imaginar el esfuerzo que implica tomarse el tiempo y moverse dentro de Colombia, estoy muy agradecida y me siento muy honrada como parte de una institución que ha logrado convocarlos a este encuentro de hoy.

Cómo no mencionar a los expertos que nos acompañan. Tenemos expertos nacionales e internacionales, que vienen de Portugal, México, España y Chile. Es un gusto tenerlos aquí y cumple con la misionalidad del Centro abrir espacios de reflexión y de diálogo alrededor de estos temas. No me resta más que dar las gracias a nuestra gran anfitriona de hoy: Ana Roda, directora de la Biblioteca Luis Ángel Arango, quien no dudó en abrir las puertas de la biblioteca a este evento. Muchas gracias por acompañarnos en este espacio de debate y de diálogo.

Espero que nos vaya muy bien, espero que sean muy enriquecedoras las jornadas en Bogotá y en Cali. Somos muy conscientes del inmenso reto que tenemos frente a la educación. Siempre se ha dicho en un tono muy apocalíptico que el momento presente es un momento crucial en la historia. Yo creo que eso es hoy más cierto que nunca, si en el siglo xx los retos de la educación tenían que ver con evitar que los niños y jóvenes tuvieran una vida sometida a la explotación, es posible que en el siglo XXI la palabra ya no sea ‘explotación’ para los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables y que la palabra que la reemplace, como dice Yuval Noah Harari, sea ‘irrelevancia’. Nuestros niños van a tener que educarse para cambiar de oficio, cambiar de trabajo cada cinco años, para enfrentarse a los retos de esa conjunción de la inteligencia artificial

y de la biotecnología, van a tener que aprender a reinventarse a sí mismos cada vez que una máquina o un algoritmo les quite su trabajo. Por eso, el reto de la educación hoy es más importante que nunca y, por supuesto, en el centro de ella, sin lugar a dudas, está el acceso al libro y el acceso a la lectura.

Claudia Puentes

Secretaria de Educación de Bogotá

Economista de la Universidad de los Andes con especialización en Análisis Económico del Derecho de la Universidad Externado de Colombia y maestría en Políticas Públicas de la Universidad de Chicago. A lo largo de su trayectoria profesional, se ha desempeñado en la docencia y la investigación universitaria, y ha estado vinculada a varios organismos públicos del nivel distrital y nacional en Colombia.

Bienvenidos a Bogotá quienes no son de Bogotá. Me enorgullece ser vocera de la ciudad en este evento internacional. Quiero destacar que este año es nuestro último año a cargo de la educación pública en Bogotá y nos llena de orgullo todo lo que hemos avanzado en calidad en general y en lectura en particular.

Para dar un contexto, en Bogotá tenemos casi el 8% de todos los estudiantes de la educación pública del país, tenemos un volumen inmenso de estudiantes que va desde los 4 hasta los 84 años. Entre nuestros grandísimos orgullos tenemos el de haber hecho bajar la deserción estudiantil sustancialmente, tenemos tasa de deserción más baja de Colombia. Estamos buscando 9.000 estudiantes que creemos no están estudiando y que no están en colegios privados, pero arrancamos con 33.000 personas que no estaban estudiando. Esta mayor capacidad de retener a los estudiantes y volver a vincularlos ha implicado un trabajo muy interesante en la ciudad, en entornos, en el clima escolar, en diversificar la forma en que enseñamos de manera que cada vez seamos más atractivos para los jóvenes. Hemos avanzado mucho en un tema importantísimo para la calidad y es la capacidad de desarrollar distintos talentos. Recibimos a Bogotá con el 4% de matrícula en jornada única, la vamos a dejar en el 20% y hemos tenido un complemento que son las jornadas extendidas, una forma de estimular otros talentos distintos a los tradicionales académicos, y ahí vamos en el 35% de la matrícula.

A pesar de tener esta población tan grande y tan diversa, la orden que ha dado el alcalde Enrique Peñalosa es que Bogotá pueda hacer muy bien su papel como capital de Colombia, y eso se ha venido reflejando en los resultados de las pruebas Saber¹. Nosotros, a pesar de tener un número tan amplio de

¹ La prueba Saber 3°, 5° y 9° es una evaluación estandarizada que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) aplica de forma anual a los estudiantes de los grados

estudiantes graduados, cada año estamos logrando tener muy buenos resultados, hemos logrado que la varianza entre los mejores colegios públicos y los peores colegios públicos sea cada vez más pequeña. Hemos reducido a la mitad la brecha que les llevaban los colegios privados a los públicos y hemos incrementado en un 72% el número de bachilleres que se gradúan con puntajes Saber A o A+, y en parte es porque hemos avanzado mucho en lectura. Hemos trabajado en equipo con la Secretaría de Cultura. Lo que hicimos fue trabajar en la estrategia de Leer es Volar, que incluyó las dotaciones de las escuelas rurales. En Bogotá, tres de cada cuatro metros cuadrados son rurales y hemos logrado llegar a las sedes rurales y convertirlas en el centro de la vereda y la vida rural. A pesar de tener muy pocos estudiantes en algunas, hemos logrado que las bibliotecas vivan no solo de sus estudiantes, sino de la comunidad en general, y en eso nos ha ido muy bien en alianza con la tecnología.

La Alcaldía fue el especial aliado de la Feria Internacional del Libro, una de las dos principales ferias del libro de Latinoamérica, cuya última edición tuvo una cifra récord de asistentes. Los bogotanos pasamos de leer 3.6 libros a leer 6.6 libros. Todavía nos falta mucho, pero vamos por un buen camino, hemos avanzado además en que la ciudad tenga lectura mucho más allá de sus aulas y sus bibliotecas. Tenemos todo el sistema de transporte conectado a las bibliotecas y el sistema de parques conectado a las bibliotecas. Estamos invitando a los bogotanos a recorrerse a través de la lectura, a recorrer la historia y el mundo a través de la lectura, y que sea siempre una fuente de inspiración para que cada vez podamos desarrollar más nuestros propios talentos. Nos encanta hacer equipo de trabajo con el Cerlalc porque es una forma de hacer un aprendizaje mutuo, tomar nuestras prácticas y tomar las de otros. Hemos sido aliados en identificar cuáles son los elementos de trabajo, en términos de dotación de colecciones y de formación, y cómo debemos fortalecer nuestras bibliotecas escolares. Lo que aprendemos es un multiplicador que nos trae y lleva ideas.

tercero, quinto y noveno. Saber 3.º, 5.º y 9.º evalúa la calidad de la educación de los establecimientos educativos, oficiales y privados, urbanos y rurales, mediante la aplicación periódica de pruebas de competencias básicas a los estudiantes. Saber 11 evalúa a cada estudiante del último año de la educación media en cinco áreas. Estos indicadores, a su vez, permiten evaluar la calidad de la educación impartida en las instituciones educativas de carácter público y privado que ofertan hasta el nivel medio de la educación en Colombia (nota de la editora).

Luz Elena Azcárate

Secretaria de Educación de Santiago de Cali

Abogada de la Universidad de San Buenaventura, con especialización en Gerencia Social. Desde 2016, se encuentra al frente de la Secretaría de Educación de Cali, en donde ha liderado la construcción, adecuación y mejoramiento de escuelas y centros de desarrollo infantil ubicados en zonas urbanas y rurales en la ciudad, y el desarrollo de una estrategia a cinco años, en articulación con actores del sector privado y la sociedad civil, para el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y la creación de una red de bibliotecas escolares en Cali.

Me siento muy orgullosa de estar en un acto tan significativo como iniciar este encuentro representando a Cali y poder contar qué estamos haciendo con la política que ha tenido nuestro alcalde Maurice Armitage de invertir en educación pública y reconocer que una ciudad avanza y progresa en la medida en que la inversión está ahí donde está la mayoría de los niños.

Tengo una participación en un panel sobre política educativa y no deseo agotar el tema, pero una de nuestras mayores fortalezas ha sido trabajar con el sector privado. En Cali hemos trabajado muy de la mano con alianzas público-privadas. En el caso particular de las bibliotecas escolares, trabajamos con Comfandi, con la Fundación Gases de Occidente y con Bibliotec. Hemos llegado a impactar estudiantes y profesores a través de alianzas con universidades internacionales como la UNAM de México, la Universidad de Barcelona y el sector educativo de Portugal.

Bienvenidos, para mí es un honor estar aquí. Espero que podamos aportar y compartir.

Jacobo Tovar

Director Caja de Compensación Familiar del Valle del Cauca -Comfandi

Cuenta con estudios de Economía y Ciencias Políticas en la Emory University y máster en Administración de Negocios de la Universidad de Nueva York. Desde 1997 ha ocupado diferentes cargos directivos y relacionados con el sector financiero. Ha estado vinculado durante más de 10 años a Comfandi, donde se desempeñó también como director administrativo.

El sistema de compensación familiar en Colombia lleva 65 años construyendo el patrimonio social más grande que existe en el país. Somos casi 10 millones de trabajadores afiliados a cajas de compensación, 11 millones de personas beneficiadas de esos trabajadores, para una población total de 21.500.000 personas que están cubiertas por los servicios de una caja de compensación familiar. Existen en total 43 cajas de compensación en Colombia. En el sistema de educación tenemos una participación muy grande a través de 901 jardines infantiles. Tenemos 64 colegios propios donde estudian 72.000 niños y además tenemos alianzas con más de 7.000 colegios en zonas vulnerables en los que trabajamos en lo referente a la jornada escolar complementaria. Las cajas de compensación tenemos 8 universidades con 26.000 estudiantes; 100 centros de formación, donde pasan casi 1.400.000 personas al año, y 31 institutos tecnológicos, donde pasan 130.000 personas al año.

En el área de cultura, la misión de las cajas ha sido democratizar el acceso a la cultura. Tenemos aproximadamente 2 millones de personas pasando por las 257 bibliotecas que tienen las cajas de compensación en toda Colombia, y 130 teatros o centros culturales donde estamos llevando la cultura a los lugares más apartados para que la gente pueda tener acceso democrático y equitativo a las manifestaciones culturales.

En cuanto a Comfandi, la caja de compensación en el Pacífico colombiano, tenemos 18 bibliotecas y dos centros culturales. Tenemos casi un millón de usos (en este caso, “usos” no se refiere a una persona única, sino a una persona que puede repetir varias veces el acceso). Tenemos 955.0000 accesos. En nuestra principal biblioteca, que es el Centro Cultural Nelson Garcés Bernaza de Cali, tenemos la Sala Consentidos, donde promovemos, mediante diversos recursos, el acceso a la lectura a personas en situación de discapacidad visual y auditiva. El servicio es prestado por personal calificado a cerca de 32.000 personas vinculadas.

En la Sala Arrullos, para madres gestantes y niños pequeños, ellos comienzan a participar en esa gran aventura que es la lectura. Allí las madres gestantes leen en voz alta en un espacio tranquilo, y así comienzan a crearse vínculos entre ellas y sus hijos a través de la lectura. En los niños de 0 a 5 años de edad, realizamos prácticas para generar un vínculo emocional con la lectura a través de los libros, la narración y la dramatización.

También en cultura participamos en el Carnaval del libro infantil, en alianza con la Fundación Gases de Occidente, Bibliotec y diferentes secretarías, y cuyo objetivo es llevar el libro a los niños de nuestra región.

Entre otros logros y compromisos que queremos resaltar, trabajamos en la transformación de la ciudadanía en una ciudadanía intercultural para un mundo cambiante. Somos aliados constantes en lo referente a industrias culturales y creativas y, a través de nuestras bibliotecas, ofrecemos espacios innovadores, flexibles, espacios de encuentro. El mundo está cambiando y la biblioteca también: si antes el bullicio estaba en la ciudad y el silencio en las bibliotecas, ahora las calles son silenciosas (vemos a las personas silenciosas en la calle usando sus redes sociales mientras caminan) y la biblioteca es el espacio de intercambio de ideas, de debate, de comunicación y de conexión con el mundo.

Conferencias

Retos de la calidad educativa en América Latina y el Caribe en el marco de la Agenda 2030

Atilio Pizarro

Jefe de Evaluación y Monitoreo y Coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) de Orealc-Unesco Santiago.

Becario Fulbright, máster en Gestión Pública, Concentración en Desarrollo Internacional, Northeastern University, Boston. Titulado de Administración Pública de la Escuela de Gobierno y Administración de la Universidad de Chile y diplomado en Gestión Pública para el Desarrollo Territorial de Flacso. Se ha desempeñado en el sector educación por casi veinte años, principalmente a través de su trabajo en el Ministerio de Educación de Chile, donde ocupó diferentes cargos de dirección en las áreas de investigación, planificación y aseguramiento de la calidad de la educación. Su experiencia incluye la participación en el diseño de políticas educativas y en la elaboración y evaluación de proyectos y programas, diseño e implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación.

Voy a presentar el trabajo que hacemos en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) y los aportes que hacemos al tema que nos convoca en estas jornadas. Luego presentaré los retos de la calidad educativa en América Latina y el Caribe en el marco de la Agenda Educativa 2030, como parte de los objetivos de desarrollo sostenible, compromiso internacional suscrito en la Asamblea de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. También me voy a referir a los resultados de lectura de los estudiantes de la región, conforme con los estudios que desarrolla el Laboratorio.

Contexto

En primer lugar, quisiera dar el contexto educativo de la región y la desigualdad que nos caracteriza. A diferencia de los últimos 20 años, hoy los países de América Latina y el Caribe viven un ciclo de menor dinamismo económico y se observa una disminución del ritmo de crecimiento de los países. Esta tendencia afecta el empleo, particularmente de los más jóvenes; produce migración en el interior o fuera del país de origen, contribuye a agravar problemas asociados a la vida urbana que se expresan, entre otros, en problemas de vivienda,

salud y preocupantes índices de violencia en algunos de nuestros países. América Latina y el Caribe es una región de ingreso medio; sin embargo, tiene una gran heterogeneidad y desigualdad entre sus países y en el interior de los mismos. Esta se expresa, por ejemplo, en diferencias de la distribución del ingreso, en el acceso a bienes y servicios, diversidad en relación con la pertenencia de los indígenas, nivel socioeconómico de las familias por la ubicación geográfica, urbana o rural. En el interior de los países, tenemos grandes diferencias en las posibilidades de movilidad social de una generación a otra, según datos de la Cepal (2013).

La segregación social de los estudiantes entre escuelas es una de las primeras manifestaciones de esta desigualdad. En nuestros países, son escasas las posibilidades de que niños y niñas de distinto nivel socioeconómico sean compañeros en la misma escuela, con lo que se afecta la mixtura social y una distribución más equitativa de las oportunidades educativas (Murillo, 2016).

Las diferencias también se observan en las posibilidades de concluir exitosamente la escolaridad y en las trayectorias de vida posteriores. Las personas “que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio y, en general, no superan la condición de obrero u operario, mientras que aquellos que crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos” (Unesco, 2007). Por otro lado, la pobreza y la desigualdad afectan especialmente a las mujeres, aquellas madres jefas de hogar, que tienen problemas en el acceso y discriminación salarial en el trabajo. Aún más, las mujeres son con más frecuencia víctimas de la violencia intrafamiliar y social (Unesco, 2007).

Hay crecientes disparidades de aprendizaje entre las mujeres, lo que afecta sus posibilidades en el mundo del trabajo y su participación en la vida política. En este contexto actual el mundo está cambiando rápidamente. La fragilidad del planeta, el estrés ecológico ha aumentado muchísimo, la población mundial se triplicó entre 1950 y el 2.000, lo que ha aumentado el consumo de agua y de comida. Tenemos hoy sociedades más conectadas: se estima que el 40% de la población mundial usa en la actualidad internet y se espera que 5.000 millones de personas pasen de no tener conectividad a una conectividad total en los próximos veinte años.

La globalización económica ha disminuido la pobreza; sin embargo, ha aumentado la desigualdad. En el 2013, más de 200 millones de personas en el mundo no tenían trabajo, y ha crecido el empleo precario. En la actualidad se ha producido la concentración de la riqueza en un número más reducido de

personas, aparecen nuevos horizontes del conocimiento como la cibernética y avances de las neurociencias que indican que es en los primeros años de vida del niño cuando se juega gran parte de su aprendizaje y su apertura a este mundo del aprendizaje.

La educación para un mundo cambiante y caracterizado por la diversidad debe cambiar, debe repensarse, debe replantearse. Esto se refleja en un compromiso de desarrollo sostenible. El compromiso internacional, los objetivos de desarrollo sostenible, uno de los cuales, el n.º 4, es el de una educación inclusiva y de calidad para todos a lo largo de toda la vida.

El ODS 4 plantea cuatro enfoques principales:

- *Visión humanista*

En el mundo de hoy prevalece la visión humanista de la educación, es decir que la finalidad esencial de la educación es apoyar y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y también con la naturaleza y el medio ambiente.

- *Derecho humano*

La educación es derecho humano fundamental y habilitador de los demás derechos, hace hincapié en la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. El lema de la Agenda Educativa 2030 es *no dejar a nadie atrás*.

- *Aprendizaje a lo largo de la vida*

El aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida, en múltiples estructuras de aprendizaje formal, no formal e informal. Esta noción también incorpora múltiples y diversas trayectorias en el desarrollo de las personas durante todas las edades. Tiene que ver con considerar el sistema educativo desde la primera infancia hasta la educación superior, el mundo del trabajo y el desarrollo de las personas.

- *Aprendizaje*

Enfoque renovado para un mundo cambiante, en el cual la educación debe ayudar a los estudiantes de todas las edades a convertirse en ciudadanos activos, responsables y productivos. Este enfoque pone énfasis en la efectiva adquisición de competencias fundamentales y transferibles como base para el aprendizaje durante toda la vida. Este enfoque es holístico, va más allá de un único foco en habilidades básicas del aprendizaje cognitivo y académico

y pone un énfasis en los valores, la dignidad humana necesarias para la vida social. Este nuevo enfoque plantea la importancia de las capacidades blandas, transferibles, no cognitivas o del siglo XXI. Va más allá de la función utilitaria que cumple la educación en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine. Incluye la adquisición no solo de aptitudes, sino también de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana que son necesarios para que reine la armonía social en un contexto de diversidad. El interés por la importancia de estas capacidades ha enriquecido las teorías actuales sobre el contenido y los métodos de la educación. El pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos claves para desarrollar actitudes transformadoras.

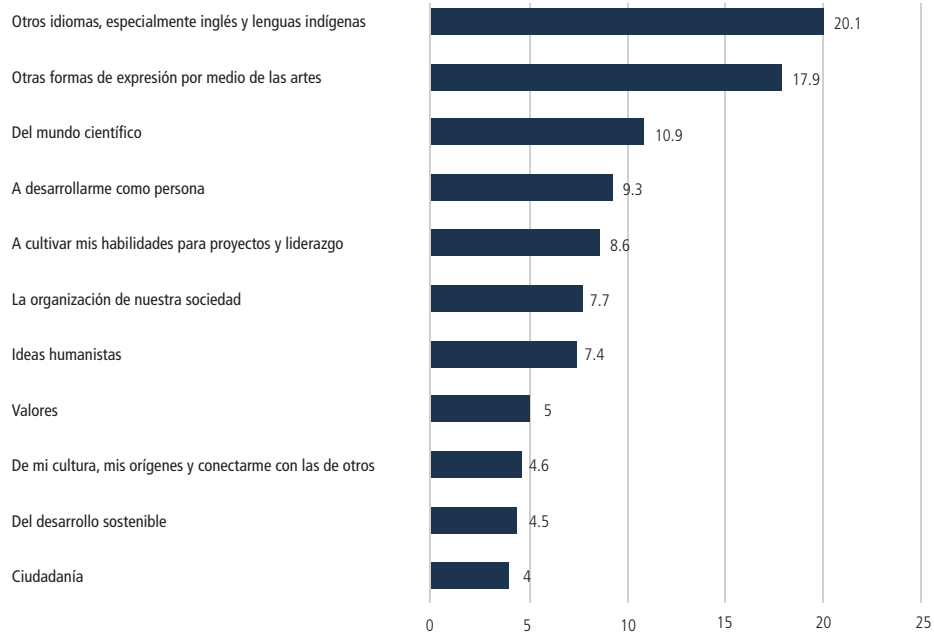
Un riesgo presente es que las capacidades que promueve la Agenda 2030 se agreguen como un contenido más a un currículum academicista ya recargado. Se debe avanzar en la definición de un currículum pertinente y flexible que incluya estas habilidades, que se construya participativamente y que recoja la voz de los actores involucrados, incluyendo a los jóvenes. Los desafíos para el sistema educativo son inmensos: se requiere revisar los marcos curriculares, la formación inicial docente, las prácticas pedagógicas, los materiales, las bibliotecas, los recursos educativos, el liderazgo y gestión de las escuelas. Este enfoque amplía el ámbito de acción de los docentes, plantea nuevas metodologías y sentidos de las evaluaciones, que deben ir más allá de los aprendizajes cognitivos.

Sobre el estudio “Diles qué quieres aprender”

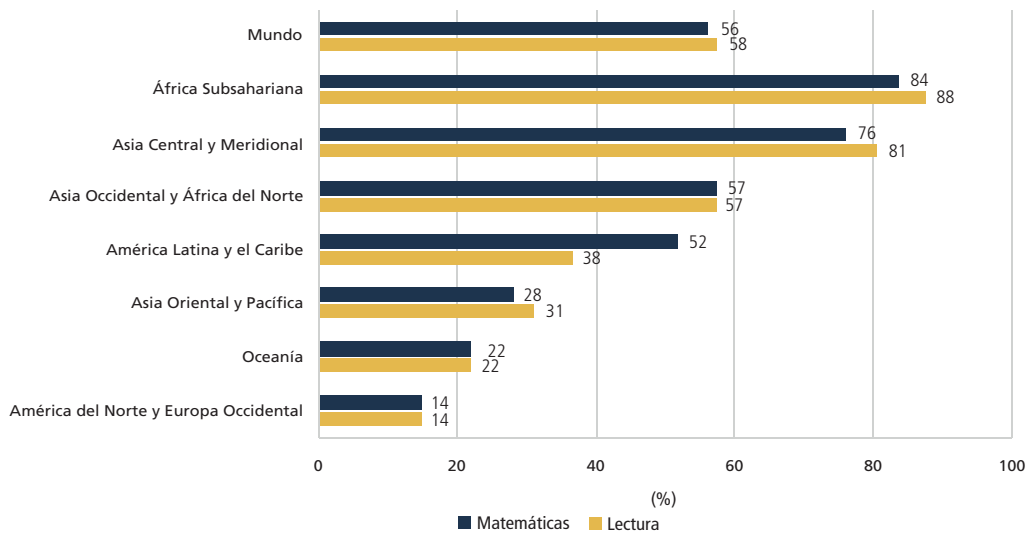
La Orealc-Unesco Santiago ha realizado una consulta pública a los jóvenes, en la que participaron más de 60.000 personas de 39 países de la región. Se les preguntó qué quieren aprender, y los resultados nos indican que debemos repensar los contenidos y el sentido de los aprendizajes. Indican que la demanda social de las juventudes de la región se refiere a ir más allá de los aspectos lógico-conceptuales, tener un abordaje más holístico e integral que vaya más allá de la adquisición de habilidades mínimas para el trabajo. Los jóvenes quieren valores, competencias complejas, saberes y actitudes para transformar su realidad y el mundo que les rodea.

La misma consulta planteó la pregunta ¿cómo quieres aprender? Los resultados describen que los jóvenes se abren a otras fuentes, recursos y medios para acceder, producir y compartir conocimiento. Los jóvenes no dicen que no quieren más escuela, lo que dicen es que ella debe dialogar y abrirse a otros

espacios, al barrio, al trabajo práctico, quieren vivir, quieren experimentar. En este sentido, el desarrollo sostenible exige aprendizajes holísticos y métodos alternativos a los tradicionales.



Crisis del aprendizaje



Nuevos datos del Instituto de Estadística de la Unesco muestran que 617 millones de niños y adolescentes en todo el mundo, casi tres veces la población de Brasil, no están alcanzando los niveles de competencia mínimos en lectura y matemáticas. Es una crisis de aprendizaje. Esto significa por ejemplo que en Latinoamérica y el Caribe, más de la mitad – 52% – de los niños y adolescentes no alcanzarán el nivel mínimo de competencia en matemáticas al momento de complementar su educación primaria o secundaria baja, respectivamente. En el caso de las competencias en lectura, solo un 36% del total de niños y adolescentes alcanzan este nivel mínimo. La situación es más extrema, en el caso de los adolescentes, con más de la mitad (53% o 19 millones) que no tiene el nivel mínimo de competencia en lectura al momento de completar la secundaria baja.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación (Llece)

Llece se fundó en 1994 en la Ciudad de México. Su visión es aportar nuevos enfoques sobre calidad de la educación y maneras de evaluar esta calidad. La misión del Llece se centra en ayudar a los países miembros, a los tomadores de decisiones, los docentes y directores de escuelas a tomar decisiones, formular políticas, mejorar prácticas pedagógicas con base en evidencias concretas. El trabajo desarrollado es fundamental para monitorear el progreso de la Agenda 2030 en materia de educación.

Sus objetivos principales son:

- Producir información sobre logros de aprendizaje y factores asociados al aprendizaje.
- Crear una cultura de evaluación en nuestra región y desarrollar capacidades en los países para consolidar sus propios sistemas de evaluación acordes a sus contextos sociales y culturales.
- Promover el cambio educativo para mejorar el aprendizaje.

Qué hacemos

Hacemos la evaluación regional más representativa en primaria (tercer y sexto grado). Realizamos estudios comparativos sobre logros de aprendizaje de estudiantes de educación primaria (3° y 6° grado) en matemáticas, lectura, escritura y ciencia (6° grado) en 2 ejes principales de investigación:

- Logros de aprendizaje: para ello, las pruebas se basan en un currículo regional.

- Factores asociados: a través de cuestionarios a estudiantes, docentes, directores y familias.

A la fecha se han realizado tres estudios: Perce 1997, Serce 2006 y Terce 2013. Erce 2019 está en implementación actualmente.

Terce 2013

En este tercer estudio se evaluaron 195.752 estudiantes distribuidos en 3.065 escuelas. En promedio, participaron unas 250 escuelas por país y unos 9.000 estudiantes, aproximadamente, por país. Involucró a 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Paraguay y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León.

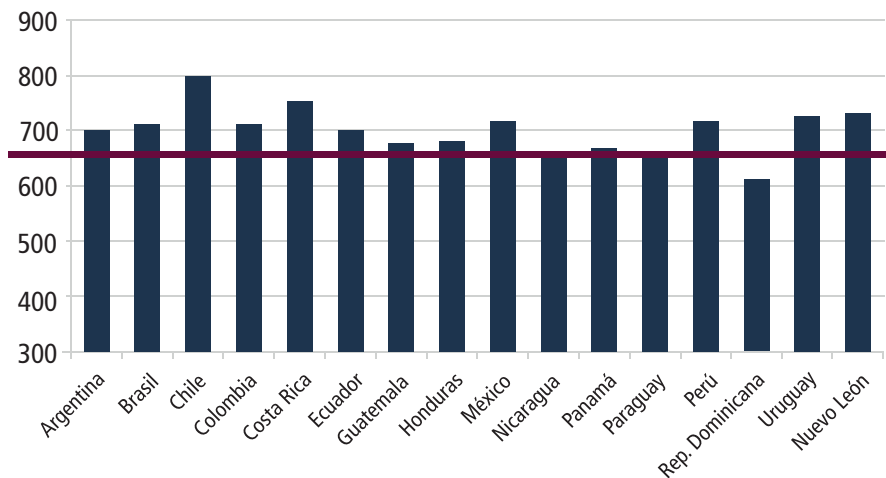
El primer eje de investigación son las pruebas de logro de aprendizaje, que se hacen con base en el análisis curricular, el cual es el marco referencial de las pruebas. Se consideran los enfoques curriculares en cada una de las áreas evaluadas: matemáticas, lenguaje, lectura y escritura y ciencias, lo que permite llegar a unas tablas de especificaciones para elaborar un currículo regional en cada una de estas áreas, que nos permite diseñar las pruebas. En el análisis curricular se evalúan de forma participativa los contenidos comunes de los currículos en los países, con lo que se obtiene el mapeo más completo, actual e importante sobre los currículos de los países de la región. Los resultados en las pruebas de aprendizaje se presentan en dos tipos de información:

- A través de puntuaciones medias: resultados asociados a las puntuaciones medias de cada país y su respectivo error estándar. La media de la escala fue fijada en 700 puntos y la desviación típica en 100 puntos.
- Niveles de desempeño: conocimientos que poseen los estudiantes y las habilidades que han desarrollado. Se establecieron tres puntos de corte en cada prueba, que dan origen a cuatro niveles de desempeño, desde el más bajo al más avanzado (niveles I al IV).

Los resultados que se entregan corresponden al porcentaje de estudiantes que se ubican en cada uno de estos niveles. Entre los ámbitos que se evalúan en lectura están los dominios de la comprensión de textos, así como el metalingüístico y teórico, y procesos cognitivos, que incluyen la comprensión literal, inferencial y crítica. En la tabla pueden encontrarse ampliados estos ámbitos.

Qué evalúa		Descripción
Dominio	Comprensión de textos	Lectura de diversos textos continuos y discontinuos, que consideran textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos.
	Metalingüístico y teórico	Dominio de conceptos de lengua y la literatura. Exige centrarse en el lenguaje como tal, mediante el conocimiento de sus términos, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades.
Proceso cognitivo	Comprensión literal	Principal habilidad es reconocer. Reconoce y recuerda elementos explícitos; identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos.
	Comprensión inferencial	Principal habilidad es comprender y analizar. Dialoga o interactúa con el texto, relacionando la información presente en sus distintas secuencias.
	Comprensión crítica	Principal habilidad es evaluar. El estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio.

Respecto de los resultados obtenidos en el estudio para los estudiantes de tercer grado es posible ver en algunos países el logro de los promedios.



En esta tabla se ve la comparación de los promedios por países:

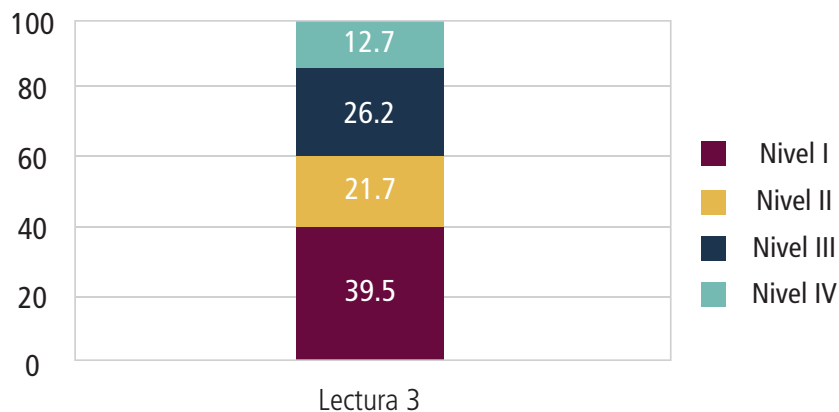
País	Promedio	Error estándar	Comparación con promedio de países
Argentina	703	4.89	●
Brasil	712	4.99	●
Chile	802	3.96	▲
Colombia	714	8.33	●
Costa Rica	754	3.24	▲
Ecuador	698	4.72	●
Guatemala	678	3.87	▼
Honduras	681	4.14	▼
México	718	3.25	▲
Nicaragua	654	2.84	▼
Panamá	670	3.94	▼
Paraguay	653	4.81	▼
Perú	719	3.91	▲
Rep. Dominicana	614	3.50	▼
Uruguay	728	7.15	▲
Promedio países	700	1.22	
Nuevo León	733	3.18	▲

En relación con los niveles de desempeño hay países sobre el promedio regional, se mantiene la crisis del aprendizaje.

En el gráfico, el nivel I es más bajo y el más alto es el IV.

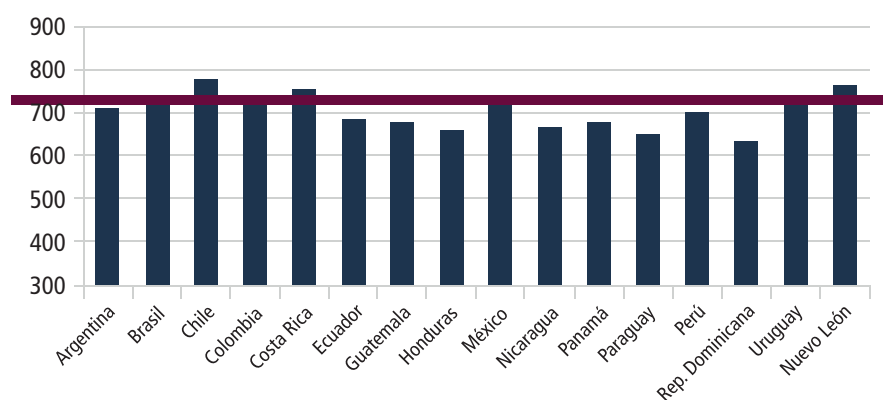
Tenemos entonces que hay casi un 70% de estudiantes que se encuentran en los niveles más bajos de desempeño. Solo el 12,7% está en los niveles más altos de desempeño en lectura.

La siguiente gráfica presenta la distribución regional de estudiantes en niveles de desempeño en 3°:



Para tener una referencia sobre los niveles de desempeño en lectura en tercer grado los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la dificultad en la comprensión de textos familiares y cercanos, donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente. Los principales desafíos son ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y donde se pueden establecer relaciones, interpretar e inferir significados.

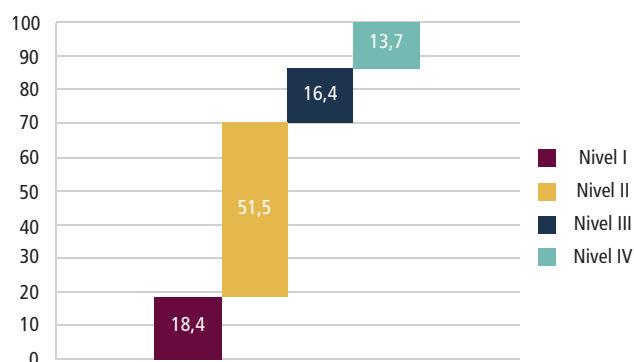
Respecto de los resultados obtenidos en el estudio para los estudiantes de sexto grado es posible ver en algunos países el logro de los promedios:



En esta tabla se ve la comparación de los promedios por países para estudiantes en sexto grado:

País	Promedio	Error estándar	Comparación con promedio de países
Argentina	707	4.50	o
Brasil	721	4.91	▲
Chile	776	3.23	▲
Colombia	726	5.49	▲
Costa Rica	755	2.80	▲
Ecuador	683	5.14	▼
Guatemala	678	3.20	▼
Honduras	662	6.19	▼
México	735	3.34	▲
Nicaragua	662	2.72	▼
Panamá	671	3.48	▼
Paraguay	652	3.99	▼
Perú	703	3.39	o
Rep. Dominicana	633	3.29	▼
Uruguay	736	5.02	▲
Promedio países	700	1.08	
Nuevo León	761	3.60	▲

En el gráfico que sigue se evidencia la distribución regional de estudiantes en niveles de desempeño:



Encontramos un altísimo porcentaje de estudiantes que se encuentran por debajo de los niveles de desempeño en lectura en el sexto grado.

Encontramos nuevamente que más del 60% de los estudiantes están en los niveles más bajos. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos en base a claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias acerca del sentido de los textos y sus propósitos comunicativos.

En lo que se refiere a los aprendizajes de nivel I y II, tienen que ver con que los niños presentan dificultades para localizar información explícita en los textos, tienen dificultades para inferir información a partir de conexiones que sugiere el propio texto. Los desafíos en esta área son favorecer la capacidad de interpretar expresiones de lenguaje figurado y fortalecer el conocimiento de los componentes del lenguaje y sus funciones.

En los aprendizajes de nivel III y IV se presentan dificultades para interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado, reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto, inferir el significado de palabras utilizadas con significados diversos dependiendo del contexto en que se encuentran. Es preciso que los estudiantes logren el reto de reflexionar sobre la función y los recursos de un texto, que puedan relacionar dos textos a partir de sus propósitos comunicativos y reconocer la función de conectores, verbos y signos ortográficos en textos literarios y no literarios.

Los estudios de factores asociados en la prueba Terce

Un elemento clave para la interpretación de resultados sobre logro de aprendizaje, tanto en América Latina y el Caribe como en otras regiones, es

el conocimiento del contexto social y económico en el cual tienen lugar. La base conceptual del diseño del Terce es el modelo Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP). De acuerdo con este modelo, los aprendizajes dependen de los contextos sociales específicos, de los recursos humanos y materiales con los que cuentan las escuelas y, muy especialmente, de los procesos que ocurren en las aulas de clase y las escuelas.

En tal sentido, las evaluaciones realizadas tienen como objetivo destacar las características escolares asociadas a un mejor rendimiento. Se realizan a través de cuestionarios dirigidos a distintos actores educativos involucrados en el proceso pedagógico (estudiantes, docentes, directores y familias).

La evidencia internacional señala que el docente y las prácticas en el aula son unas de las principales variables que afectan el rendimiento escolar. En esta agrupación, se destacan los aspectos de la formación inicial y continua de los docentes, de su motivación, de las prácticas pedagógicas y de los recursos disponibles en el aula que tienen una relación con los resultados de la prueba Terce. A nivel de aula, la asistencia y puntualidad de los docentes, la disponibilidad de cuadernos y libros, el clima de aula y las prácticas docentes que atienden las necesidades de los alumnos se relacionan positivamente con los resultados de aprendizaje.

En general los estudios de factores asociados se agrupan en tres caracterizaciones:

- Características de las escuelas
- Características de docentes, prácticas pedagógicas y recursos en el aula
- Características de los estudiantes y sus familias

Características de los estudiantes y sus familias

En lo que se refiere a los estudiantes y sus familias, en el estudio se encontró que en relación con los antecedentes escolares y el historial educativo del estudiante, las variables que tienen una asociación negativa y significativa con el logro académico son la repetición de grado y la inasistencia a clases (los estudiantes que faltan a clases dos o más veces al mes tienden a presentar un desempeño más bajo que los estudiantes con una menor inasistencia).

También las prácticas educativas del hogar potencian logros académicos. Los logros de estudiantes cuyos padres creen que alcanzarán la educación superior, les llaman la atención, los felicitan por sus notas y supervisan el desarrollo de sus hijos tienden a ser más elevados. Asimismo, se encontró que el uso recreativo del computador en 6° tiene una relación negativa con el aprendizaje.

Respecto de las características socioeconómicas, demográficas y culturales, estas muestran que el índice de nivel socioeconómico predice el aprendizaje. La caracterización social de los estudiantes cuyas familias declaran recibir subsidios estatales condicionados a la asistencia escolar o a la participación en controles regulares de salud muestran un desempeño menor que los estudiantes provenientes de familias que no reciben este apoyo. Esto es esperable, dado que estos apoyos tienden a focalizarse en la población más vulnerable.

Terce estudió la relación entre los hábitos de lectura, en estudiantes de 6° grado, con su desempeño en las tres pruebas. Se construyó un índice estandarizado de frecuencia con que el estudiante lee fuera de la escuela con diversos fines (entretenerse, saber cosas que están pasando, saber cosas que le interesan, hacer tareas o trabajos de la escuela). Los resultados confirman la relación positiva: mientras más textos leen los escolares en su hogar, mayor es el nivel de aprendizaje que alcanzan.

Esta situación se verifica en las áreas de lectura y ciencias naturales en prácticamente todos los países, a excepción de Costa Rica. Un aspecto interesante es que en matemáticas también se encontraron relaciones positivas entre los hábitos de lectura y los resultados de aprendizaje, en ocho de los países participantes en el estudio.

Estos hallazgos permiten hacer recomendaciones de política para estudiantes y sus familias. Entre ellas están:

- Cambiar el mecanismo de repetición por mecanismos preventivos, en disciplinas específicas y con horizonte temporal, es decir, solo utilizar la repetición como último recurso.
- Expansión de la educación preescolar para niños y niñas entre 4 y 6 años para poblaciones más vulnerables.
- Iniciativas para participación de los padres y apoyo a estudiantes vulnerables.
- Políticas y prácticas para la equidad en el aprendizaje entre niños y niñas.
- Políticas y prácticas que permitan la paridad de aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas.
- Coordinación entre política educativa y social para paliar las desigualdades socioeconómicas en el logro académico.

Características de docentes, prácticas pedagógicas y recursos en el aula

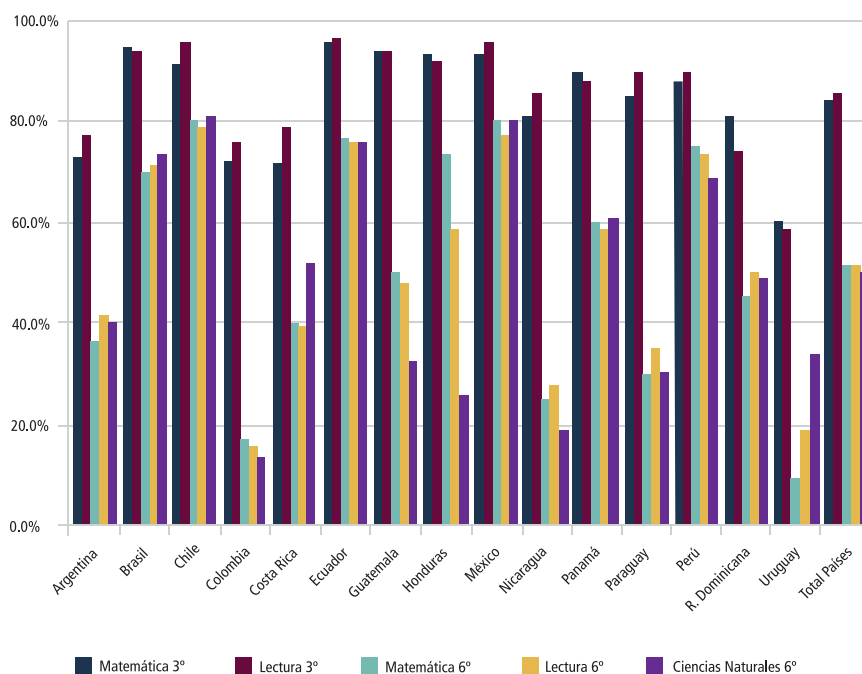
La evidencia internacional señala que el docente y las prácticas en el aula son unas de las principales variables que afectan el rendimiento escolar. En esta agrupación, se destacan los aspectos de la formación inicial y continua de los

docentes, su motivación, las prácticas pedagógicas y los recursos disponibles en el aula que tienen una relación con los resultados de Terce.

A nivel del aula, la asistencia y puntualidad de los docentes, la disponibilidad de cuadernos y libros de texto, el clima de aula y las prácticas docentes que atienden las necesidades de los alumnos se relacionan positivamente con los resultados de aprendizaje. Los resultados del Terce muestran que los niños y niñas que tienen libros de texto y cuadernos personales de cada una de las disciplinas obtienen logros mayores de aprendizaje.

La posesión de los recursos en sí misma no garantiza el aprendizaje; sin embargo, otros estudios han sugerido que la provisión de estos materiales —particularmente los libros de texto— ha servido como una guía importante de implementación curricular para docentes y estudiantes. Cabe mencionar que los recursos, en sí mismos, no promueven el aprendizaje, sino que este se genera a través del uso pedagógicamente adecuado de los recursos (Rivas, 2015).

Según la información recogida por Terce en 2013, en este gráfico se muestran resultados referentes al uso de textos en el aula de clase.



La región ha hecho grandes esfuerzos en los últimos 20 años para proveer de materiales educativos a los niños. En la gran mayoría de los países, más de 70% de los estudiantes de tercer grado cuentan con un libro de texto para lectura y otro para matemáticas. Un porcentaje significativamente menor de estudiantes de sexto grado cuenta con libros de texto: si bien hay una alta variabilidad entre países, el total de la región indica que solamente la mitad de los estudiantes de este grado cuentan con libros de texto. Aún queda una importante porción de los estudiantes de la región que no tiene libro de texto.

La evidencia encontrada sugiere que la disponibilidad de libros de texto tiene, por lo general, una asociación positiva y significativa con el logro académico. Cuando esta asociación es positiva, los estudiantes que cuentan con un libro de texto para usar en clases obtienen entre 9 y 90 puntos más en la prueba de la asignatura que aquellos que no lo poseen o tienen que compartirlo, después de tomar en cuenta el nivel socioeconómico del estudiante y de la escuela. La asociación entre la posesión de libros de texto y el aprendizaje es más robusta en sexto grado que en tercero. Ahora bien, en tercer grado, la asociación es negativa para Costa Rica. Es probable que, en algunos de estos países, la distribución de libros de texto se realice con algún criterio de focalización en los estudiantes más vulnerables, lo que llevaría a encontrar asociaciones negativas con el logro.

Disparidades de género

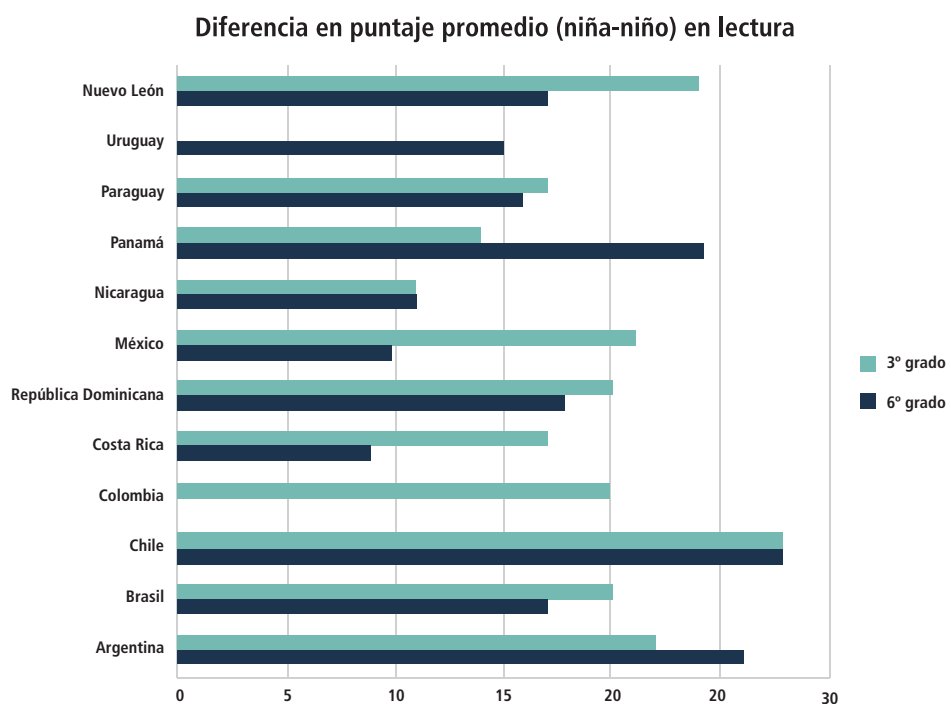
La evidencia internacional ha demostrado que existen desigualdades de desempeño académico entre niños y niñas, lo que estaría influenciado por el tipo de relaciones de género prevalecientes que permean los procesos de socialización y educación, y llevan a establecer diferentes expectativas sociales de desarrollo. De acuerdo a estudios con pruebas estandarizadas de aprendizaje tanto nacionales como internacionales, en América Latina las estudiantes mujeres aventajan a los varones en lectura y escritura, mientras los varones tienen ventajas en matemáticas.

Los bajos niveles de competencia en lectura entre los varones pueden incrementar la probabilidad de repetición y abandono escolar temprano y, como resultado, reducir la participación de los varones en educación terciaria y sus oportunidades profesionales. Asimismo, el bajo rendimiento en matemática y ciencias entre las niñas puede reducir su interés por carreras en Computación, Ingeniería y Ciencias (que ofrecen mayores oportunidades para obtener ingresos altos).

La inequidad de género en los aprendizajes incide en los siguientes aspectos:

- Participación en el mercado laboral y la representación política
- Actitudes y la autoconfianza de los estudiantes
- Creencias y estereotipos de género
- Expectativas por parte de los padres y docentes
- Actitudes de estudiantes, docentes y padres pueden reforzarse mutuamente a fin de promover inequidades educativas.
- Los imaginarios de género promueven el estereotipo de que las estudiantes son más aptas para la lectura y escritura, mientras los estudiantes varones son más propensos a desempeñarse con éxito en matemáticas y ciencias.

En la gráfica pueden verse, por países, las diferencias en puntaje promedio entre niños y niñas:



Las niñas alcanzan entre 6 y 27 puntos más que los niños en lectura. Las niñas mantienen las mayores ventajas en los resultados de lectura en ambos grados en Brasil, Chile, México, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León.

También es posible ver las diferencias de aprendizaje por género, como son:

- La ventaja de los niños en matemáticas se agudiza y generaliza en sexto grado.
- La ventaja de las niñas en lectura y escritura es consistente y unánime, tanto en tercero como en sexto grado.
- La ventaja en ciencias se encuentra dividida entre niñas y niños, sin identificarse un patrón.

Hay importantes desafíos para el aprendizaje de la lectura, hay desafíos para las prácticas docentes, el aumento de los textos escolares, hay que resolver el problema del texto y solo así podemos superar la crisis del aprendizaje que afecta el derecho a la educación de calidad para los niños y niñas de la región.

La lectura en el marco de la educación inclusiva: Retos y desafíos

Elena Marulanda

Profesora de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Psicóloga de la Universidad de los Andes. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 2004, es profesora de planta en la Universidad Javeriana. Actualmente, dirige la línea de investigación en Cognición y Creatividad de esa universidad. Ha coordinado los servicios de atención neuropsicológica a personas con trastornos en el lenguaje y otras formas de discapacidad relacionadas con la comunicación en distintas instituciones hospitalarias de Bogotá.

Leer con *proficiencia* constituye, sin duda alguna, una meta fundamental para lograr bienestar y una alta calidad de vida (Verdugo y Schalock, 2009; Lerner, 2001). La lectura constituye una herramienta esencial para acceder a las complejas ocurrencias sociales y culturales del mundo humano (Rivière, 2003) y para apropiarse distintos sistemas externos de representación como la escritura, el arte, la notación matemática y las tecnologías de la información y la comunicación (Kalantzis y Cope, 2018; Williamson, 2018; Martí, 2003). Sin la capacidad de leer, los individuos pierden la oportunidad de acceder al progreso y desarrollo social y, por ende, no logran incursionar plenamente en la sociedad del aprendizaje (Stiglitz y Greenwald, 2015). Por ello, la alfabetización básica, esto es, la capacidad de leer fluidamente y con adecuados procesos de comprensión, se ha convertido en una meta que no da más espera, de modo que sea posible consolidar otros propósitos de la educación del siglo XXI como, por ejemplo, el desarrollo de las capacidades de creatividad e innovación, el pensamiento crítico, las habilidades de argumentación y solución de problemas, entre otras (Reimers y Chung, 2016). A pesar de que las ciencias cognitivas ya han conseguido consolidar un modelo de adquisición de la lectura durante los primeros años de la escolaridad (Dahaene, 2009), aún se han hecho pocos avances en los apoyos y recursos

que precisan personas con trayectorias atípicas del desarrollo² para adquirir plenamente las capacidades de un lector diestro. En este marco, la educación inclusiva tiene retos y desafíos importantes, de cara a garantizar que todos los aprendices, independientemente de sus dificultades, limitaciones y características, adquieran capacidades lectoras que les permitan ingresar felizmente a la sociedad del aprendizaje. En este punto es importante señalar que el Ministerio de Educación Nacional de nuestro país ya ha adelantado avances al respecto y, a través del documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa de Estudiantes con Discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva (2017), propone diversas herramientas pedagógicas para apoyar y posibilitar la adquisición de habilidades de lectura de diverso orden, en alumnos con trayectorias del desarrollo propias del espectro autista, la discapacidad intelectual leve, entre otras. Este documento y otros relacionados llaman la atención sobre la necesidad de caracterizar adecuadamente las competencias de lectura y escritura de los aprendices, a través de herramientas de evaluación y diagnóstico que permitan reconocer, de modo riguroso y sistemático, qué habilidades constituyen una fortaleza y cuáles aún precisan apoyo (Cuetos, 2008; García-Madruga, 2006).

Al día de hoy sabemos que no se pueden lograr adecuadas capacidades de generación de inferencias literales u opcionales en la lectura si no se ha conseguido la plena automatización del código lector. Esto último implica leer fluidamente, con adecuada prosodia y respetando los signos de puntuación, poseer una amplitud de memoria de trabajo verbal aceptable y evidenciar

2 El concepto de trayectoria del desarrollo deviene de la psicología cognitiva, especialmente del neuroconstructivismo. Se define como todas aquellas condiciones neurobiológicas y contextuales en cuya interacción transcurre la vida de un individuo y que configuran sus potencialidades y limitaciones y los apoyos que requiere de parte de distintos estamentos de la sociedad para lograr bienestar y una adecuada calidad de vida. Las trayectorias típicas configuran aquellas que un grupo etario particular comporta, de acuerdo con lo esperado, según las ciencias cognitivas, para esa ventana del desarrollo a nivel intelectual, emocional, social y cultural. Las trayectorias atípicas suponen una o más particularidades neurobiológicas y exigen, por tanto, un conjunto de apoyos del contexto inmediato en el cual se desarrolla la persona. Estas trayectorias no son propias del grupo etario al que pertenece el individuo y comportan un conjunto distinto de capacidades y limitaciones que requieren atenciones específicas por parte del sistema de salud y del sistema educativo (Mareschal y cols., 2009).

suficiente riqueza léxica para poder seguir el hilo conductor de los textos y desambiguar exitosamente los significados de distintas palabras en el contexto lector (Solís, Suzuki y Baeza, 2016; Rayner, Pollatsek, Ashby y Clifton Jr., 2012; García-Madruga, 2006; García-Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2009). En personas o estudiantes con trayectorias atípicas del desarrollo se precisan apoyos y ajustes para lograr con éxito el propósito mencionado previamente. Ello implica la adaptación de textos en diversos aspectos de orden sintáctico, léxico y pragmático, de modo que el estudiante reciba materiales y apoyos pedagógicos que le faciliten el ingreso al código lector y, posteriormente, los aprendizajes necesarios para generar diversas clases de inferencias de cara a obtener lo que se conoce como modelo situacional de los textos (García-Madruga, 2006). En este orden de ideas, las metodologías de facilitación de la lectura en español han constatado que son un recurso valioso, riguroso y efectivo para alcanzar este propósito. Diversos trabajos han mostrado sus bondades en el trabajo con poblaciones que requieren apoyos particulares en el aprendizaje de la lectura. Tal es el caso de los aprendices de español como lengua extranjera (Belinchón, Marulanda, Anula y Revilla, 2009), alumnos con discapacidad intelectual leve (Belinchón, Marulanda, Anula y cols., 2009a), adultos mayores sin déficits cognitivos asociados, con distintos niveles de escolaridad (Belinchón, Marulanda, Anula y cols., 2009b) y alumnos de educación secundaria conocidos como *poor readers* o malos lectores³ (Marulanda, Belinchón, Igoa y cols., 2010).

Un hallazgo interesante es que personas con menores niveles de escolaridad, estudiantes con dificultades para aprender a leer por poseer trayectorias atípicas del desarrollo o por no hallarse en contextos sociales y culturales suficientemente enriquecidos se ven beneficiados de textos facilitados, cuya complejidad lingüística es menor. En línea con este argumento, la generación de apoyos que permitan disminuir la complejidad léxica, sintáctica y pragmática de textos

3 Los malos lectores o lectores poco diestros son un colectivo de alumnos que no presentan ningún antecedente de diagnósticos clínicos relacionados con dificultades en la adquisición del lenguaje, la lectura o escritura, pero que, no obstante, evidencian limitaciones importantes para desarrollar competencias lectoras de alto nivel, esto es, habilidades para generar, de modo consciente, inferencias elaborativas de diverso tipo con el fin de obtener adecuados modelos situacionales de textos de distintas complejidad lingüística. Se ha constatado que, además, evidencian poca amplitud en la memoria de trabajo verbal y limitaciones para interpretar, en contextos de lectura, palabras de baja frecuencia léxica y usos figurados no familiares (Marulanda, Belinchón, Igoa y cols., 2010).

pertenecientes a distintas tipologías textuales parece constituir una herramienta altamente valiosa que les permite alcanzar competencias lectoras proficientes a colectivos históricamente marginados de esta posibilidad (v. gr. alumnos con discapacidad intelectual leve o adultos mayores con baja escolaridad). Otro elemento para considerar es la necesidad de enriquecer, como ya se ha dicho anteriormente, el léxico y la comprensión de usos figurados para lograr mejores niveles de rendimiento lector. Desde hace más de veinte años, es bien sabido que el vocabulario y la riqueza léxica constituyen un predictor importante del éxito académico en la escuela primaria y secundaria (García-Madruga y cols., 1999). Una parte nada despreciable del acervo de palabras y expresiones de distintas comunidades lingüísticas lo constituyen los usos figurados. Estos son muy variados y comportan, aproximadamente, entre un 85% y 90% de los ítems léxicos que empleamos para comunicarnos a nivel oral y escrito en la vida cotidiana (Gibbs y Colston, 2012). De esto se desprende un reto inminente y es potenciar y apoyar su adquisición y apropiación en estudiantes con distintas trayectorias del desarrollo. A pesar de no existir, en español, mayores recursos a este nivel, ya se están adelantando iniciativas para generar herramientas pedagógicas basadas en la investigación en psicolingüística, de cara a generar nuevos caminos para que personas con trayectorias atípicas del desarrollo aumenten el dominio y comprensión de usos figurados como metáforas, modismos e ironías, en distintos contextos comunicativos y de lectura (Marulanda, Jiménez, Pinilla, P. y cols., 2015; Monfort, Juárez y Monfort, 2010). Al tenor de las consideraciones antedichas, es importante acotar que la educación inclusiva es aquella que posibilita diversos caminos y oportunidades de aprendizaje para que todos los estudiantes, más allá de sus trayectorias del desarrollo, consigan éxito académico y una vida con bienestar, autonomía e independencia. En tal sentido, hablar de inclusión no es hablar solo de discapacidad (aunque también). Hablar de inclusión es resaltar ese atributo propio de toda educación que se hace llamar educación de calidad (Unesco, 2015; Marulanda y García-Cepero, 2018). Es, en palabras de Carmen Alba Pastor (2018), buena educación. Así las cosas, la educación inclusiva en el contexto de la adquisición de las competencias de lectura está llamada a generar todos aquellos recursos y apoyos que sean necesarios para que distintos alumnos con diversidad de características, talentos y limitaciones se conviertan en lectores diestros y hábiles, con una alta conciencia metalingüística de diversos órdenes y habilidades metacognitivas para regular, administrar y organizar su propia cognición al servicio de ejercicios lectores provechosos y

adecuados. Y para lograr esta finalidad, es preciso pensar no solo en dotar de textos las escuelas y las bibliotecas; hay que analizar cuidadosamente qué textos estamos entregando. Así las cosas, es perentorio considerar y reconocer todas aquellas trayectorias del desarrollo que, por diversas razones, no logran alcanzar éxito lector con los libros y textos que habitualmente empleamos para ello. En otras palabras, exige pensarse un plan lector y textos particulares, en función de los perfiles y trayectorias de todos los aprendices. Solo así, en la mirada interdependiente de las necesidades de los individuos según su trayectoria de vida y sus particularidades, y los textos para los que debemos prepararlos, es como lograremos encontrar caminos fructíferos que nos permitan, cada vez más, contar con lectores competentes que aporten nuevas ocurrencias culturales al proceso de humanización. No podemos esperar más tiempo para conseguir una mejor educación o educación de calidad y menores índices de segregación, exclusión y marginación. ¡Manos a la obra!

Referencias

- Belinchón, M., Marulanda, E., Anula, A. y Cols. (2009a). Efecto de la complejidad lingüística de tres tipos de textos en el rendimiento lector de adolescentes y adultos jóvenes con y sin discapacidad intelectual. Presentación de dos estudios cuasiexperimentales. Documento de trabajo. Madrid: UAM.
- Belinchón, M., Marulanda, E., Anula, A. y Cols. (2009b). Evaluación de la comprensión lectora en ancianos sin déficits cognitivos asociados. Variables psicolingüísticas implicadas. Documento de trabajo. Madrid: UAM.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Editores.
- Dahaene, S. (2009). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- García-Madruga, J.a. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Madruga, J.a., Elosúa, M.e., Gutiérrez, F., Luque, J.l. Y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Gibbs, R. & Colston, H.W. (2012). *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *Nuevo aprendizaje. Elementos de una ciencia de la educación*. Madrid: Octaedro Editorial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Mareschal, D., Johnson, M.h., Sirois, S., Spratling, M.w., Thomas M. & Westermann, G. (2009). *Neuroconstructivism. How the brain constructs cognition*. Oxford: Oxford University Press.

- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Marulanda, E. & García-Cepero, M.C. (2018). La educación inclusiva en la Universidad. Más allá de la supervivencia del más fuerte. En E. MARULANDA (Ed.), *Pedagogía, formación e innovación. Reflexiones de maestros para maestros*. Colección 4C. Número 1. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, A., Roa, R., Morales, M. y Ochoa, S. (2015). Figura2. Juego para facilitar la comprensión de usos figurados en Personas con Autismo de Alto Funcionamiento y Síndrome de Asperger. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E., Belinchón, M., Igoa, J.M., Benavides, L.M., Fernández, A., Gómez, F., Roa, R. y Pinilla, P. (2010). Estudio normativo de tres corpus de expresiones figuradas (metáforas, modismos e ironías) en poblaciones hispanoparlantes. Datos de España y Colombia. Comunicación oral presentada en el VII Congreso de la Asociación Española de Lingüística Cognitiva (Figuring The World. Cognitive Mechanisms Of Thought And Discourse). Septiembre 30 a Octubre 2. Toledo: España.
- Ministerio De Educación Nacional (MEN). (2017). Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor [Autores intelectuales: Elena Marulanda P., Hilba Milena Jiménez, Pilar Milena Pinilla, Ricardo Roa, José Andrés Pinilla. Monfort, M., Juárez, A. y Monfort, I. (2010). Más allá de las palabras. Tareas para la comprensión lectora y de inferencias. Madrid: Entha Ediciones. Serie: Recursos.
- Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Ginebra: Unicef, Bid y otros.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. & Clifton Jr., Ch. (2012). *Psychology of Reading*. Second Edition. Nueva York: Psychology Press.
- Reimers, F.m. & Chung, C.k. (Eds.), (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, Á. (2003). Desarrollo y educación: El apel de la escuela en la configuración del desarrollo humano. En M. Belinchón, I.a. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Comps.), Ángel Rivière. *Obras escogidas*. Volumen III: *Metarrepresentación y semiosis*. Madrid: Panamericana.
- Solís, M.C., Suzuki, E. y Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago de Chile: Ediciones uc.

Inserción y articulación de la biblioteca escolar al currículo

Mónica Bombal

Coordinadora del Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de Chile

Licenciada en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Autónoma de Barcelona y máster en Políticas Educativas de la Universidad Alberto Hurtado. Desde 2010, trabaja en el Ministerio de Educación de Chile, donde coordina el Plan Nacional de Lectura 2015-2020. Específicamente, ha estado al frente del diseño y ejecución de la línea de 'Fomento lector en primera infancia', que incluye la implementación de algunos programas como el de las Bibliotecas de Aula desde salas cunas hasta los primeros años de educación básica.

Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.

Gabriela Mistral, 1935

Gabriela Mistral, gran inspiradora del Plan Nacional de Lectura, desde 1935 habla del fomento lector. En esta frase, osadamente, une dos campos semánticos: palabras que apelan a la rutina y, por otro lado, palabras referidas a algo gozoso, placentero. Junta en una sola cita algo rutinario, cotidiano y, por otro lado, algo gozoso: utilidad con placer. Un hábito que promete placer y podemos preguntarnos cómo lo estamos haciendo en nuestras escuelas. ¿Cómo estamos asociando la lectura con el discurso de nuestros docentes para que se conviertan en prácticas placenteras? Todos los días les decimos que es importante leer porque van a aprender, van a ser más inteligentes, van a desarrollar la imaginación, van a llegar a la universidad. Hemos cargado a la lectura con un mundo lleno de expectativas, leer para muchas cosas pero, sin embargo, no podemos quedarnos en lo discursivo y prometer, hay que hacer cumplir el placer, tenemos que hacer que efectivamente se traduzca en

prácticas placenteras, que una vez que los niños se encuentren con libros y tengan experiencias con la lectura sea una experiencia placentera, que no se encuentren con algo que no comprenden, que no los desafíe, que hablen de temáticas que no les interesan.

Plan Nacional de Lectura 2015-2020

El Plan Nacional de Lectura (PNL) continúa y amplía el Plan Lee Chile, Lee 2010-2014 y tiene como meta central construir 15 planes regionales de lectura. Dentro del Plan colaboran diferentes instancias como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y el de Desarrollo Social. En esta segunda versión se da continuidad al desafío de formar lectores, proponiendo así una mirada de largo aliento.

¿Por qué un plan nacional de la lectura?

- Porque sin duda posibilita el poner en valor la lectura y la escritura en todo su ecosistema. Es una mirada, no solo al fomento lector, sino también a qué pasa con los creadores, los autores, los ilustradores, los editores, con el mundo de la imprenta, la formación continua que también aborda temas de lectura.
- Permite la colaboración articulada entre instituciones públicas que no necesariamente tienen como función fomentar la lectura. Este esfuerzo permite articular ministerios asociados como cultura, educación, desarrollo social. Las bibliotecas escolares están vinculadas al Plan y el Ministerio de Educación aporta la mayor cantidad de presupuesto.
- Posibilita la coordinación entre el sector público y el privado, algo que no es tan obvio ni tan frecuente en la realidad de nuestros países.
- Amplía la cobertura del plan y promueve el acceso igualitario a la información.
- Es una herramienta que aporte al desarrollo educativo, cultural, social y económico del país.

El Plan Nacional de Lectura 2015-2020 reconoce que la lectura es un derecho de todos y todas. Establece como eje central la participación y la democratización, el proceso de construcción es a partir de mesas de trabajo colaborativa, es la ciudadanía quien define y manda lo que se debe hacer. Se inscribe en un proyecto de cambio social, cultural, de participación y de democratización, para concretar y fortalecer una política pública de lectura. La misión del PNL es reconocer y visibilizar la lectura como derecho y una práctica que contribuye a acortar las brechas sociales y culturales dentro del país, promoviendo el acceso a diversas prácticas y soportes de la lectura a lo largo de todo el ciclo de vida y formando personas informadas, críticas,

creativas, reflexivas y participativas. Aparecen aquí visibilizados los lectores y el perfil del lector dentro del cual se trabaja.

Las bases curriculares en construcción

Hay diferentes desarrollos del currículo: hay nuevas bases para educación preescolar en proceso de implementación (2019); existen las bases de primero a sexto básico (2012), las bases de séptimo a segundo medio (2015), las bases curriculares de tercero y cuarto. Estas bases se construyeron teniendo en cuenta la observación de que tenían unos contenidos mínimos, pero abrumaban por las exigencias y asignaturas. Se observaron los currículos y se establecieron objetivos generales para el ciclo básico y se redujo la carga curricular.

La definición de bases curriculares obligó a tomar decisiones sobre qué son las habilidades, los conocimientos y actitudes, que se traducen entonces en *objetivos de aprendizaje* (OA). Estos son objetivos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Se refieren a habilidades, conocimientos y actitudes que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Los OA relacionan en su formulación las habilidades, los conocimientos y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículo centrado en el aprendizaje que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.

Las definiciones a que se ha llegado son:

- Habilidades, que son capacidades para realizar tareas y solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotor, afectivo o psicosocial.
- Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos, información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información.
- Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no, frente a objetos, ideas o personas. Incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos.

Con estas definiciones se construyó el perfil de los estudiantes del siglo XXI y se llegó a la siguiente formulación:

Perfil del alumno Según la Ley General de Educación	
Inquisitivos	Investigan, exploran conceptos, ideas y problemas significativos y adecuados para la edad utilizando las tecnologías de la información, entre otros. Y al hacerlo, logran un aprendizaje profundo y desarrollan un entendimiento interdisciplinario, extenso, que les permite entender y actuar en el mundo.
Equilibrados	Practican Educación Física y salud frecuente en su vida cotidiana, se expresan a través de la música y el arte, aprecian el arte y la naturaleza para lograr el bienestar propio y de los demás.
Reflexivos	Se dan tiempo para pensar y aprender de sus propios procesos y experiencias. Son capaces de evaluar y entender sus fortalezas y limitaciones para apoyar su aprendizaje y desarrollo personal.
Abiertos de mente	Entienden y aprecian su propia cultura, y sus historias personales, valorando pertenecer a la nación chilena. Conocen y son abiertos a otras culturas y puntos de vista, valores y tradiciones de otras personas y comunidades.
Pensadores	Piensan en forma reflexiva, aplican habilidades de pensamiento crítico y creativo para reconocer y enfrentar problemas simples, para la formulación de proyectos y tomar decisiones razonadas y éticas.
Audaces	Abordan situaciones desconocidas sin ansiedad y tiene la confianza para explorar nuevas ideas.
Comunicadores	Entienden y expresan ideas e información con seguridad, eficacia y en forma creativa, en lengua castellana o en uno o más idiomas extranjeros y en distintos modos de comunicación. Trabajan efectivamente, con esfuerzo, perseverancia y de buen grado en colaboración con otros.

Perfil del alumno Según la Ley General de Educación	
Respetuosos y empáticos	Muestran empatía, compasión y respeto hacia las necesidades y sentimientos de otros. Reconocen los deberes y derechos y sus responsabilidades. Son comprometidos con servir y ejecutivos para lograr hacer una diferencia positiva en la vida de otros y en el entorno.
Con principios	Comprenden los principios del razonamiento moral, tienen integridad y sentido de la justicia.

Una vez se tiene el perfil del estudiante se construye el currículo, que debe:

- Enriquecer el capital cultural de todos los niños.
- Entregar las herramientas del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir.
- Educar alumnos con motivación que tengan ganas de seguir aprendiendo, que la escuela sea atractiva para que se queden los 13 años de educación obligatoria.
- Que los aprendizajes se enfoquen hacia la aplicabilidad y resolución de problemas de la vida.
- Entregar herramientas a los docentes para trabajar un aprendizaje profundo, significativo para la vida.
- Atender a distintas formas de aprender, de entender el mundo y la cultura y de expresar ideas y emociones.
- Asegurar un aprendizaje integral que otorgue valor al desarrollo de los valores y actitudes, a las artes, la educación física y la tecnología.

No ver el currículo como una amenaza de infinidad de requisitos. El currículo queda entonces construido sobre cuatro conceptos centrales:

Bases curriculares - Cuatro conceptos centrales			
1. Aprendizaje significativo	2. Aprendizaje para vida e integral.	3. Aprendizaje profundo	4. Currículum como apoyo a la gestión pedagógica.
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad, motivación e interés por el conocimiento. • Importancia transversal del lenguaje. • Importancia de los conocimientos previos. • Aprendizaje significativo de acuerdo a su edad y contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de todas las dimensiones del aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes). • Enriquecer capital cultural para la equidad. • Herramientas para participar en la sociedad. • Comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sustentado en el desarrollo de habilidades y conceptos esenciales. • Pensamiento crítico. • Pensamiento creativo. • Metacognición. • Conexiones entre las asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeños observables que facilitan la planificación y el monitoreo. • Múltiples formas de realización. • Reducción del currículum: foco en ideas centrales. • Flexibilidad (respeto al 30% de libre disposición y planes de estudio anuales.)

En el trabajo se integran, además, experiencias de currículos anteriores, diferentes experiencias de escuelas efectivas en contextos vulnerables, estudios de casos de factores asociados, se miran pruebas internacionales y experiencias de buenas prácticas.

Cómo aparece el lenguaje en el currículo

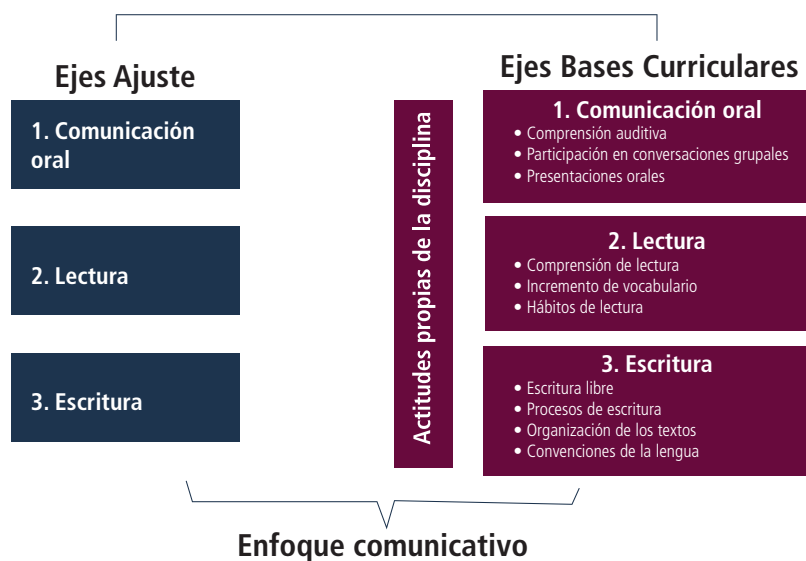
Se reconoce que el lenguaje está puesto, con todas sus funciones, en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Esto es una decisión ideológica ya que existen diferentes funciones del lenguaje, pero el currículo establece que de todas las posibilidades se toma la comunicación como centro para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.

Después de esta decisión ideológica se reconoce que la lectura y el lenguaje son un proceso que se inicia al nacer, e incluso antes, cuando a los niños en la familia se les habla, lee, narra y canta. El proceso formal se inicia en educación preescolar y continúa a lo largo de toda la escolaridad, pero la lectura parte de la observación de las prácticas, desde la primera infancia se puede comprender que la lectura puede compartirse, puede producir placer. El proceso que formalmente se inicia en la educación preescolar nos va a acompañar toda la vida de adultos. La lectura aparece transversal-

mente a todas las asignaturas y no puede quedar encapsulada únicamente en la asignatura de lenguaje y comunicación. Tomar la lectura como proceso de construcción de sentido tiene que ir avanzando progresivamente. Chile revisó diferentes currículos para llegar a la formulación del currículo actual. Pone en el centro la palabra y es controvertible al no incluir la imagen, ya que en la actualidad los lenguajes son visuales.

El currículo de lenguaje y comunicación está organizado en tres grandes ejes: comunicación oral, lectura y escritura con enfoque comunicativo.

Lenguaje y comunicación



Se introduce un objetivo de aprendizaje (OA) para cada uno de los niveles educativos que está vinculado con la biblioteca escolar. Al mirar el currículo actual se encuentra que los OA de lectura buscan:

- Familiarizar al estudiante con una variedad de obras de calidad de diversos orígenes y culturas, propiciando el disfrute y presentándolas como un modo de incentivar en los alumnos el interés y el hábito de la lectura.
- A través de la lectura de diversos textos, generar en los estudiantes una determinada actitud y comportamiento ante la actividad lectora.
- Vincular los intereses del estudiante con la lectura y no imponer un canon.
- Generar las condiciones para que leer sea una actividad frecuente.

OA lectura y biblioteca escolar

En el currículo de primero a sexto básico los objetivos de aprendizaje aparecen en forma progresiva, explícitos, así:

- Primero básico: asistir habitualmente a la biblioteca para elegir, escuchar, leer y explorar textos de su interés. Cuando esté en la biblioteca, estar explorando lo que desea.
- Segundo básico: asistir habitualmente a la biblioteca para encontrar información y elegir libros, cuidando el material en favor del uso común.
- Tercero y cuarto básico: asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (encontrar información, elegir libros, estudiar o trabajar), cuidando el material en favor del uso común.
- Quinto y sexto básico: asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.

Bibliotecas escolares CRA

El programa de bibliotecas escolares está centrado en los centros de recursos de aprendizaje (CRA), que son el resultado de 25 años de trabajo como una política de Estado. Se han hecho inversiones en establecer una red de bibliotecas, invertir en colecciones y perfeccionamiento docente. Se han revisado y atendido las evidencias internacionales que muestran la importancia y el valor de estas inversiones. Por ejemplo:

- Los estudiantes que tienen más contacto con libros tienden a tener mejor rendimiento escolar, conocimiento general, lenguaje oral y comprensión lectora (Mol & Bus, 2011; Chateau & Jared, 2000; Cunningham & Stanovich, 1991, 1993, 1997; Davidse, de Jong, Bus, Huijbregts & Swaab, 2011; Ecalle, & Magnan, 2008; Fuller & Clarke, 1994; Gustafson, 2001; Martin-Chang & Gould, 2008).
- La cantidad de libros en el aula se asocia a la comprensión lectora (Block, Parris, Reed, Whiteley & Cleveland, 2009; McGill-Franzen, Allington, Yokoi & Brooks, 1999).
- Los préstamos de libros al hogar impactan en la comprensión lectora (Chao, Mattocks, Birden & Manarino-Leggen, 2014).
- El tiempo disponible de los bibliotecarios y su colaboración con docentes se asocia a mejores puntajes de pruebas estandarizadas (Haycock 2011).

El Ministerio de Educación invita a los establecimientos municipales públicos y particulares que reciben subvención del Estado a participar y tener

una biblioteca escolar y le exige al sostenedor o director del centro educativo que destine una dupla o equipo técnico pedagógico que va a ser responsable de esa biblioteca. Exige que cuente con un espacio y un mobiliario definido que varía según el tamaño del establecimiento y el número de estudiantes. El Ministerio se compromete a entregar una colección inicial y a hacer reposiciones anuales, también ofrece becas para realizar el curso inicial de capacitación.

El Equipo de gestión CRA en cada escuela está formado por:

- Coordinador pedagógico CRA: debe ser un docente o un educador profesional, cuya labor principal es la de promover y fortalecer la integración entre el centro y las definiciones curriculares y las prácticas pedagógicas de la escuela. Se exige que el docente tenga algunas horas de dedicación.
- Encargado CRA: docente o paraprofesor que debe atender a los estudiantes adecuadamente y motivarlos a la lectura e investigación, además de ayudar a ubicar el material buscado y mantener un ambiente adecuado para la lectura.

El Ministerio cubre un 92% de los 10.000 establecimientos. Aún falta un número aproximado de 260 bibliotecas que se determinó tienen un problema

de espacio físico, y una solución creativa que haría posible su existencia es entregar a las escuelas un container habilitado como biblioteca.



Para el buen funcionamiento de los CRA se han publicado guías de apoyo, se han diseñado estrategias para posibilitar la actualización del docente en el fomento lector. También se establecieron estándares que consideran distintos indicadores como los asociados con usuarios, espacios, colecciones, equipos de trabajo, gestión

pedagógica, gestión administrativa, trabajo en redes, entre otros. Se levantó un informe de gestión CRA que puede ser autoaplicado y que permite evaluar, determinar fortalezas y debilidades. A través de una plataforma automatizada es posible sistematizar la información de las actividades realizadas durante el año para fomentar el hábito de la lectura y el compromiso de la comunidad educativa con el aprendizaje. Es así como se obtienen procesos que permiten:

Autoevaluar: Visualizar de manera completa y ordenada el desarrollo de su gestión, con sus fortalezas, debilidades y avances con respecto a años anteriores.

Mejorar: Identificar los aspectos en los que es necesario avanzar y desarrollar un plan de mejoramiento de su gestión para el semestre o año siguiente.

Difundir: Presentar el trabajo y avances logrados a la comunidad educativa: sostenedor, equipo directivo, docentes, administrativos, centro de padres y de estudiantes.

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos e inversiones se encuentra que hay evidencias de bajos resultados de comprensión lectora no solamente en pruebas internacionales, sino también nacionales. Por ejemplo, en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), un 47% de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo no ha desarrollado las competencias mínimas de lectura, solo un 6% de estudiantes del grupo alto se ubica en los niveles más avanzados. Se mantiene una amplia brecha entre grupos socioeconómicos.

En la prueba nacional Simce en el grado cuarto básico en el 2017 se encontró:

- Estabilidad en lectura desde 2010 y en matemáticas desde 2011.
- Aumento de 15 puntos en la década y resultados estables desde 2010.
- Las mujeres tienen mejores resultados en lectura.
- Más de la mitad de los estudiantes cree que las habilidades académicas no se pueden mejorar y un alto porcentaje de directivos y docentes no cree que sus estudiantes puedan acceder a la educación superior.

En un estudio de alfabetización realizado en 2011 se encontró que en primero básico la mayoría de las interacciones entre el adulto y el niño, dentro del aula de clase, no promovían el desarrollo del lenguaje, eran interacciones verticales

en las cuales los profesores eran quienes tenían la voz y entre los estudiantes se promovían muy pocas experiencias de poder hablar y participar. También se encontró que precisamente en ese año se destinaba muy poco tiempo a la lectura, no se usaban los libros de literatura, las bibliotecas de aula no se utilizaban y se leían solo textos cortos que no promueven una lectura intensiva. En otro estudio basado en los resultados de las pruebas Simce para segundo básico, en 2017, se hicieron estos hallazgos:

- Resultados sin variaciones significativas desde el año 2012.
- Solo un 38% logra el nivel adecuado.
- Las niñas obtienen mejores resultados que los niños.
- Existen diferencias de resultados asociadas al origen socioeconómico de los estudiantes y a las expectativas de sus padres y apoderados.
- Las habilidades desarrolladas durante la educación preescolar (18 puntos) son claves. Niños y niñas que leen junto a sus padres obtienen mejores resultados en la prueba (42 puntos).

Toda esta información permite reconocer que los niños aún tienen poco contacto con los libros, que hay aún pocos libros en las aulas, que es necesario trabajar con las familias y sensibilizar sobre la importancia de la lectura desde la primera infancia.

Nuevos contextos: leer hoy en esta abundancia de información

Hoy estamos más desconcertados que nunca y tenemos que preguntarnos sobre los nuevos contextos de la lectura y la biblioteca escolar. Se hace preciso reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- La abundancia de información y la circulación rápida no garantizan una mayor conciencia sobre el tipo de contenidos, su significado y su alcance. Existe una confusión e incapacidad de comprender distintos niveles de información.
- Hay una ansiedad imparable, que se manifiesta en el deseo de consumir más información sin detenerse para pensar y relacionar lo leído.
- Se registra una dificultad para discriminar información confiable y de calidad. Esto significa poco respeto a la propiedad intelectual y no se comprende la importancia de respetarla.
- Rapidez de la búsqueda en Internet: se dan pocas experiencias de búsqueda prolongadas y que posibiliten la reflexión.
- La inmediatez de los hábitos de lectura conspira contra el espíritu crítico y el rigor intelectual que está dentro del perfil del estudiante que se había definido.

- Hoy más que nunca estamos expuestos a diversidad de formas de entretenimiento, a nuevos espacios para la lectura digital, a redes sociales. Esto da lugar al deseo de sociabilizar y compartir nuestras vidas y lecturas, al desarrollo de nuevos formatos y géneros de lectura (multimodal como lenguaje, hibridez), a la posibilidad de tener dos lenguajes: el verbal y el icónico.

Todo esto implica revisar los currículos como se están formando en la hibridez de los géneros discursivos.

El Ministerio de Educación está en proceso de reflexión y estableciendo nuevas metas, entre ellas, está haciendo énfasis en primera infancia. Tiene que ver con la revisión y renovación de la didáctica de la lectura y la literatura. Si durante 25 años se ha invertido en colecciones, algo hicimos mal, algo pasó. Las preguntas estarían sobre el tipo de prácticas, que debían involucrar a los niños. ¿Participaban en la lectura o permanecían callados y atentos? ¿Qué pasó con el placer cuando se llega a los 15 años? La revisión implica dar la palabra a los niños, ver cómo esos textos les hablan, comprender la posibilidad de ser intérpretes y colaboradores en la construcción de sentido.

Retos y tendencias en bibliotecas escolares (resumen)

João Afonso

Departamento de Gestão de los Servicios, Red de Bibliotecas Escolares de Portugal

Máster en Documentación Digital, con estudios de posgrado en Ciencias Documentales y especialización en Bibliotecas. Desde 2004, hace parte del equipo de la Red Nacional de Bibliotecas Escolares de Portugal, en el Departamento de Gestión de los Servicios. Específicamente, coordina las áreas de servicios informáticos y gestión documental; gestión financiera, candidaturas y proyectos; y evaluación de las bibliotecas de la Red. Ha estado al frente de la realización y revisión de diversos documentos sobre el tema, entre ellos, Modelo de evaluación de la biblioteca escolar y Manual técnico para la instalación de la biblioteca escolar.

El autor da inicio a su conferencia a partir de la propuesta de dos frases que llaman a reflexionar sobre algunos de los retos que enfrentamos en la actualidad ante una realidad creciente: estamos inmersos en el mundo digital, los avances que estamos viviendo nos cuestionan como sociedad y sobre todo nos cuestionan sobre la capacidad que tenemos de comprender y asimilar los cambios.

Los seres humanos tienen el hábito de extrapolar el futuro a partir del presente o del pasado. Se supone que lo que ha funcionado hasta ahora, de cualquier forma, ligeramente mejorada, funcionará en el futuro. Pero la nueva realidad es que, debido al mayor impacto de la evolución tecnológica exponencial y combinatoria, es muy poco probable que el futuro sea una extensión del presente.

Gerd Leonhard (2018)

El mayor peligro de la inteligencia artificial es, de lejos, que la gente concluya demasiado pronto que la comprenda.

Eliezer Yudkowsky (2016)

Un estudio del uso de algunas redes sociales aporta cifras sorprendentes por su magnitud y por los posibles desarrollos que pueden tener en sociedades cada

vez más conectadas. Estas cifras invitan a reflexionar y buscan dar elementos de juicio para comprender el mundo en que nos estamos moviendo, el uso que estamos haciendo del tiempo, los comportamientos que se están generando y el desarrollo de capacidades y habilidades de comunicación y expresión. Pueden parecer solo datos, pero al analizarlos seguramente se generarán infinidad de interrogantes.

Facebook	
Usuarios activos por mes	2,27 billones
Usuarios por día	1,49 billones
Nuevos usuarios por día	500.000
Nuevos perfiles por segundo	6
Tiempo dedicado diariamente por usuario	35 minutos
Youtube	
Usuarios activos por mes	1,9 billones
Horas de video por día	1 billón
Horas de video enviadas por minuto	300
Acceso por dispositivos móviles	70%
Tiempo dedicado diariamente por usuario	40 minutos
Instagram	
Usuarios activos por mes	800 billones
Likes por día	4,2 billones
Fotografías cargadas por día	95 millones
Porcentaje de usuarios con menos de 35 años	90%
Tiempo dedicado diariamente por usuario	15 minutos

Ante esta metamorfosis social aparecen retos y desafíos para la educación y para las bibliotecas escolares a nivel global. El primer reto está marcado por el cambio, la innovación, el conocimiento y la interoperabilidad. “Vivimos en un mundo que cambia rápidamente y es cada vez más interdependiente, donde el conocimiento y la innovación son importantes motores del desarrollo. Esto significa que un buen aprendizaje y una educación de buena calidad son cada vez más determinantes en el bienestar de los individuos, en el progreso de los países y en la calidad del futuro común de la humanidad.” (Estrategia de Educación de la Unesco 2014-2021).

El segundo reto llama a comprender la calidad, la igualdad, la inclusión y el desarrollo. Llama a *conocer las causas, no las consecuencias*. Considera que

la biblioteca escolar, en función de la especificidad de ese ambiente y de los usuarios concretos que en él se mueven, dirige su servicio y moviliza sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de comunicación, lectura y conocimiento de esa comunidad educativa. Aprender con la biblioteca escolar implica aprendizajes asociados al trabajo de estas bibliotecas en la educación preescolar y en las enseñanzas básica y secundaria.

Un tercer reto llama la atención sobre la importancia del espacio físico de las bibliotecas escolares, que debe ser funcional y flexible, debe invitar al trabajo colaborativo.

El cuarto reto plantea la necesidad de un marco estratégico para la biblioteca escolar, el seguimiento de normas de calidad en sus servicios y modelos de evaluación que permitan la gestión estratégica.

Como un quinto y último reto, el autor propone pensar acerca de la importancia del compromiso, la evaluación, el reconocimiento del impacto y el cambio. Finalmente, el autor presenta algunas ideas para asumir el trabajo desde la formación y la biblioteca escolar. Parte de preguntas tales como: ¿a quiénes servimos?, ¿qué queremos hacer?, ¿con qué recursos contamos?, ¿con quién articulamos?

Precisa la importancia de la innovación en espacios y ambientes de las bibliotecas escolares, la innovación en servicios y recursos, así como en lo que a métodos y estrategias se refiere. Llama la atención sobre la necesidad de actuar siempre en cooperación con otros, realizar acciones de forma sistemática que muestren siempre coherencia con el contexto y, por último, recalca la importancia de evaluar el impacto de las acciones y la eficacia de los servicios para conocer los puntos débiles de la biblioteca.

Paneles

Políticas educativas en torno a la escuela como espacio fundamental en la formación de lectores y de escritores

Un boceto de lo que está pasando en el país en materia de bibliotecas escolares desde diferentes instancias del Estado a nivel nacional y local.

Moderadora: Marianne Ponsford

La educación pública en Cali

Luz Elena Azcárate

Contexto

Cali, ciudad de dos millones de habitantes, con una población en educación pública de 160.000 niños y niñas, tiene 91 instituciones educativas con 345 sedes. La experiencia de la ciudad es el fruto de la voluntad que tuvo el alcalde Maurice Armitage, quien llegó con el panorama de una educación pública postrada. En el 2016, lo más relevante fue enterarnos de las condiciones en infraestructura y en la calidad educativa. Con respecto a esta última, Cali estaba en el penúltimo puesto de las capitales. La situación ha mejorado por las acciones emprendidas. Se realizó una evaluación de las 345 sedes y se encontró que el 98% estaba en condiciones de necesidad de intervención, de mayor o menor grado de incidencia, muchas de ellas con infraestructuras de 50 o 70 años de antigüedad. No era posible hablar de bibliotecas escolares. En el 2016 el alcalde, haciendo una evaluación de lo que podría costar en el plan maestro la inversión para dejar la ciudad en una situación digna en cuanto a infraestructura escolar, encontró que tendría que invertir todo el presupuesto anual de toda la alcaldía en el sector educativo.

Acciones realizadas

Una de las decisiones del alcalde fue decir: vamos a buscar recursos, no solo los propios, vamos a endeudar la ciudad para mejorar la educación pública y, en sus propias palabras, cito: *prefiero no invertir en tanto asfalto y más en el ser*

humano y los niños de la ciudad. En 2016 iniciamos un proyecto de mejoramiento en calidad educativa y en infraestructura educativa. Se buscaron diferentes fuentes de financiación, vigencias futuras, a través de un empréstito aprobado por el Consejo municipal y a través del Ministerio de Educación por la Ley 21. Así llegamos a plantear un programa que se llama Mi comunidad de escuela, que busca acercar la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela.

Es una decisión de responsabilidad pensando en el desarrollo de una sociedad. El reto que tenemos es dejar de 150 de esas 345 en muy buen estado, 18 colegios nuevos, 7 centros de desarrollo infantil, y para lograrlo el proyecto plantea el trabajo de los diferentes organismos de la alcaldía dentro del sistema educativo público. Es así como se han unido bajo una misma directriz la Secretaría de Educación, de Cultura, Deportes, TIC y Paz y Convivencia, todos trabajando e invirtiendo en el sistema educativo.

Hemos entregado 70 escuelas y vamos a llegar a 140. Tenemos pendientes para entregar 8 colegios y estamos garantizando 12.000 cupos más en los colegios nuevos. Hemos hecho el tránsito a jornada única bajo la batuta del Ministerio de Educación.

Cuando llegamos teníamos 5.000 niños en jornada única; hoy tenemos 35.000 y nuestra meta son 40.000 niños en jornada única. Se ha logrado cubrir el 100% de la alimentación escolar, desde el primer grado de preescolar hasta el último grado, durante todo el año escolar. En lo que a transporte se refiere, este se encuentra cubierto en un 100% en la zona rural.

En calidad educativa, estamos trabajando en cuatro frentes con toda la pasión que implica la misión de mejorar la calidad de la educación. Estos frentes son:

- 1- Trabajo con los rectores para que sean los gestores de su propia institución educativa.
- 2- Trabajo con el docente en el aula para mejorar prácticas de enseñanza y en cómo llegar al niño con prácticas que los atrapen y dejar las prácticas tradicionales que ya no involucran a los jóvenes.
- 3- Trabajo por el mejoramiento del clima escolar con 91 psicoorientadores en las escuelas, con acompañamiento en salud mental por parte de la Secretaría de Salud.
- 4- Vinculación directa de la familia a vida de la escuela a través de la participación de cultura, deportes, semilleros TIC y de convivencia y paz.

Dentro del mejoramiento ha sido protagonista la biblioteca escolar, que aporta al mejoramiento de la calidad educativa y a obtener logros en cuanto a lectura crítica se refiere. Los índices de lectura han mejorado y ya estamos

por encima de la media nacional. Las acciones se han extendido al área rural, donde se han mejorado 34 sedes educativas, en cada una de ellas hay un rincón de lectura y en dos sedes tenemos biblioteca escolar rural. Cali ha mejorado los niveles en las pruebas Saber en lectoescritura.

¿Cómo lo hemos hecho?

Lo hemos hecho con alianzas estratégicas público-privadas, con el acompañamiento de Bibliotec, de fundaciones como la Fundación Gases de Occidente y Comfandi. Esto nos ha llevado a tener capacitación de docentes y alumnos en convenio con universidades extranjeras como la Universidad Nacional de México, la Universidad de Barcelona, así como también con las bibliotecas escolares de Portugal.

Logros

- 63.000 niños practicando deportes, 36.000 de los cuales están vinculados a actividades lúdicas o culturales.
- Capacitación de 4.500 docente de los 5.949 existentes.
- 20.000 familias vinculadas a la escuela.

Queremos dejar una capacidad instalada y para ello se ha trabajado con docentes del sistema educativo público. Podemos así afirmar que:

- Trabajar lo público con lo privado produce resultados.
- Es posible lograr avances en el mejoramiento de la lectura y la escritura en la ciudad y hay avances en el mejoramiento de los resultados en las pruebas de lectura.
- Tenemos para presentar ante el Concejo la política pública que permita hacer de la biblioteca escolar un instrumento de aprendizaje dentro del sistema educativo público.

Bibliotecas escolares y política pública

Wilmer Leal

Representante a la Cámara, Congreso de la República de Colombia

Ingeniero de Minas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, especialista en gerencia de proyectos. Integrante de la Comisión VI del Congreso. Representante a la Cámara por Boyacá. 2018-2022. Ha ocupado varios cargos en el departamento de Boyacá, fue jefe de gabinete y asesor de la Gobernación, y también concejal de Sogamoso. En su gestión, ha liderado la defensa de la educación pública y del medio ambiente. Ha liderado la discusión nacional sobre el uso de las bibliotecas escolares como espacio de aprendizaje y para fomentar el amor por la lectura en los niños.

Hago parte del Congreso de la República y quiero ser un eslabón más para lograr los objetivos que tenemos en común: crear una política pública que permita que el tema de las bibliotecas escolares sea una política de Estado.

Balance nacional

Un balance nacional sobre el tema nos muestra que no existe un diagnóstico que permita identificar cuántas instituciones de educación cuentan con biblioteca escolar. No se conoce la calidad de las infraestructuras, materiales con que están dotadas, ni quiénes son los bibliotecarios que están en esos espacios.

En el Plan Nacional de Desarrollo: “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” 2018- 2022, se hizo un debate de control político para que se diera el trato que se merece este tema en la formulación de política y la promulgación de una ley.

Con respecto al Ministerio de Educación, se encuentra en desarrollo un memorando de entendimiento con el Cerlalc para solucionar el problema del diagnóstico, adelantar el diseño del diagnóstico nacional y caracterización de las bibliotecas escolares.

Balance regional departamento de Boyacá

El departamento de Boyacá cuenta con 254 instituciones educativas ubicadas en municipios no certificados, que son 120 de los 123 existentes. El 4,25%

se ubican en la zona urbana, el 45,17% en la zona rural y 50,58% son mixtas. Actualmente, hay 2.093 sedes.

La Gobernación de Boyacá en armonía con la política nacional estableció en su Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 el “Plan regional de lectura y escritura”, en el cual se desarrolla el subprograma “Innovación pedagógica y emprendimiento”. Entre otras cosas se encuentra la meta para el 2019 de que al menos en 405 de los establecimientos educativos que prestan sus servicios por grados y niveles exista una biblioteca escolar.

Iniciativas propuestas

Respecto de la reglamentación de las bibliotecas escolares, desde la Cámara de Representantes y con ayuda de la academia se piensa promover una iniciativa legislativa que en principio contemplará:

- La creación de la red de bibliotecas escolares.
- La profesionalización de la planta administrativa de las instituciones educativas encargada de la biblioteca escolar.
- La formulación de la política pública a cargo del Ministerio de Educación, con la participación e integración de las comunidades y la academia en mesas de trabajo regionales y nacionales.
- Estándares básicos de infraestructura de las bibliotecas escolares.
- Métodos de financiación para la adecuación de la infraestructura de las bibliotecas.
- La creación de una dirección especializada en bibliotecas escolares en el Ministerio de Educación, conforme a las necesidades de nuestro país.
- La integración del uso de las bibliotecas escolares en el currículo
- Programas de capacitación al personal encargado de la biblioteca escolar, a los usuarios y a los docentes de las diferentes áreas.
- Colecciones, condiciones de renovación y adaptación al currículo.
- Vigilancia, evaluación, seguimiento y monitoreo.

Estrategias

- Diagnóstico: Es fundamental que el Gobierno Nacional establezca el estado real de las bibliotecas escolares en todo el país para la toma de decisiones y la formulación de una política pública para su mejoramiento. El diagnóstico debe realizarse trabajando mancomunadamente con entidades nacionales y organismos internacionales.

- Creación de la red nacional de bibliotecas escolares: Buscaría integrar tanto las bibliotecas escolares como las unidades de información educativa encargadas de preservar y gestionar la información para el conocimiento.
- Planta de personal especializada: Así como cada una de las materias es dictada por una persona especializada en el tema, la lectura, la escritura, la guía y organización de una biblioteca deben estar a cargo de un profesional en Bibliotecología.

Compromisos del gobierno nacional

- Acompañamiento a las Secretarías de Educación para tener mayor presencia en todos los departamentos del país, a partir de la identificación de bibliotecas escolares exitosas en algunas regiones para replicarlas como ejemplo; de esta manera, se contribuiría al cierre de las brechas existentes.
- Fortalecer el Plan Nacional de Lectura y Escritura a través de formación y acompañamiento a docentes y mediadores, dotación de colecciones, circulación de contenidos locales y construcción de la política nacional de lectura y escritura para enriquecer los procesos de lectura y escritura en el país.
- Diferenciar entre contexto urbano y rural; de ahí, establecer la pertinencia de las colecciones que se ofrezcan y el diseño de la infraestructura de las bibliotecas escolares.

Compromisos del Congreso de la República

- Realizar seguimiento a los compromisos adquiridos por el Ministerio de Educación.
- Insistir para que se destinen recursos en el presupuesto general de la nación para el fortalecimiento de las bibliotecas escolares en el país acordes a los territorios.
- Construir un proyecto de ley que permita fortalecer las bibliotecas escolares, de modo que alcancen estándares internacionales.
- Acompañamiento al Ministerio de Educación en la construcción de la Política Nacional de Lectura y Escritura, el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y el Plan Nacional de Lectura y Escritura, a partir del conocimiento de los congresistas sobre las regiones.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura

Claudia Molina

Subdirectora de Fomento de Competencias, Ministerio de Educación de Colombia

Cuenta con estudios de licenciatura en Pedagogía y Psicología, y máster en Orientación y Asesoría Educativa. Ha ocupado diversos cargos en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y en Unicef, y se desempeñó como consultora de política pública en el Banco Interamericano de Desarrollo. Tiene más de 10 años de experiencia en la docencia universitaria.

En el país hay cerca de 9.000 establecimientos educativos, que a su vez pueden tener diferentes sedes, por lo que hablar de cifras concretas es bastante complejo y lleva a revisar cómo se dará inicio a la implementación de las acciones.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura tiene como objetivo promover la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos para la participación, la construcción de tejido social y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Líneas estratégicas del plan

- Formación de mediadores de lectura y escritura
- Movilización de procesos de lectura y escritura
- Dotación de colecciones bibliográficas y materiales de lectura
- Producción y circulación de contenidos locales
- Asistencia técnica a entidades territoriales
- Articulación sectorial e intersectorial
- Estrategias de seguimiento y evaluación

Para cumplirlo queremos hacer un diagnóstico que tenga en cuenta los componentes de infraestructura, personal bibliotecario, procesos de lectura y escritura que se realizan en las bibliotecas, y cuál es la vinculación de los maestros, la vinculación de las familias, identificar las colecciones y dotaciones que tienen las bibliotecas escolares.

Para el desarrollo del trabajo se contemplan tres fases: planeación, ejecución y otra de seguimiento y evaluación, que nos permitirán perfilar el trabajo

de los próximos años. No debemos desconocer el número de establecimientos y sus sedes en todo el país y la realidad de no contar con un diagnóstico general de bibliotecas escolares.

Acciones para la implementación del plan

Entrega de material bibliográfico

Consideramos que la línea de entrega de materiales bibliográficos es fundamental si queremos cerrar brechas entre la educación urbana y rural, entre educación pública y privada, así que estamos comprometidos a continuar con la entrega de colecciones y la meta de este año es entregar colecciones para primera infancia en 1.000 aulas. Focalizamos 500 establecimientos educativos para dotarlos con biblioteca escolar. Estamos trabajando con el Ministerio de Cultura para la selección de colecciones.

Formación de mediadores

Esperamos hacer un proceso de formación de los mediadores de lectura para así entregar las colecciones de una manera acompañada. Priorizamos instituciones educativas del sector rural. El gobierno del presidente Iván Duque está comprometido en la meta de cerrar la brecha entre la educación rural y la educación urbana, y una vía para lograrlo es el fortalecimiento de las bibliotecas escolares mediante la entrega de colecciones a las sedes de instituciones educativas del sector rural.

Campañas de lectura

Vamos a implementar campañas de lectura. Una de ellas es la campaña Leamos juntos. Se estimulará la creación de clubes de lectura que fortalezcan las competencias comunicativas de niños, niñas, adolescentes, educadores y familias. Se entregarán colecciones bibliográficas, se promoverán talleres, visitas de escritores y la guía metodológica para el desarrollo de clubes de lectura en las instituciones educativas.

Desarrollo de colecciones

Continuaremos con el desarrollo de colecciones que contribuyan a la recuperación de la tradición oral y la identidad cultural de pueblos indígenas y grupos afrocolombianos en el marco de los proyectos de educación propia y etnoeducación. Esta colección de *Territorios narrados*, ya existente, será continuada con series de 5 libros por año y la entrega de 1.000 ejemplares por año.

Formulación de política pública

Sobre la política tenemos retos importantes. Queremos formular dos políticas:

- Política de recursos educativos. Ello implica establecer lineamientos que aporten a la toma de decisiones a nivel gubernamental sobre la selección de recursos educativos y sobre planes de lectura y escritura y bibliotecas escolares. Es preciso realizar un rastreo documental, convocar 10 mesas territoriales y 5 mesas nacionales que permitan la elaboración y validación del documento de política.
- Política de lectura y escritura y de bibliotecas escolares. Esperamos elevarla al rango de política para que resoluciones, decretos y otros actos de gobierno tengan vigencia a largo plazo. Implica realizar un rastreo documental y de iniciativas locales, así como la convocatoria de 10 mesas territoriales y 5 mesas nacionales al final de las cuales se pueda elaborar y formular la política.

Articulación

Se parte de la premisa de que las metas del plan se alcanzarán en un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación Nacional con aliados del sector público y privado, nacionales e internacionales, territoriales y locales, así como de miembros de la sociedad civil que apoyen técnica, financiera y operativamente los proyectos del plan.

Seguimiento y evaluación

- Análisis de resultados de las pruebas de Estado y pruebas internacionales para la toma de decisiones.
- Fortalecimiento de los instrumentos de recolección de la información de los proyectos del plan y desarrollo de encuestas de satisfacción.
- Desarrollo de una encuesta nacional de lectura y escritura en 2022 para realizar en conjunto con el Ministerio de Cultura.

Modelo de bibliotecas escolares de Bogotá

Carlos Alberto Reverón

Subsecretario de Calidad y Pertinencia, Secretaría de Educación de Bogotá

Economista de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios de maestría en Sociología y Desarrollo Humano de la misma universidad y de Desarrollo Humano en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Tiene más de 15 años de experiencia profesional en temas educativos o de gestión pública. Trabajó como asesor de la Subdirección Sectorial del Departamento Nacional de Planeación y en la Dirección de Cobertura del Ministerio de Educación Nacional. Coautor de más de 10 publicaciones relacionadas con el acceso y la permanencia en el sistema educativo y la gestión de políticas públicas.

Qué entendemos por educación de calidad

La educación de calidad es la principal herramienta que tienen nuestros niños y jóvenes para desarrollar su proyecto de vida y su felicidad. Una educación de calidad es aquella que promueve el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes y que fomenta el desarrollo de las competencias de lenguaje, matemáticas y ciencias, pero también las competencias ciudadanas y socioemocionales. Bogotá es la primera ciudad que ha evaluado las competencias socioemocionales a través de las pruebas Ser. Esto, porque toda la propuesta de calidad plantea que además del desarrollo de las competencias básicas, es preciso vincular, el arte, la recreación y el deporte.

La premisa de calidad tiene tres ejes fundamentales:

Educación inclusiva

Es una educación inclusiva y de calidad para todos, articulada con la Agenda 2030 y con los objetivos de desarrollo sostenible. Hemos llegado a cobertura plena y no hay excusa para que quede un niño fuera del colegio. La educación inclusiva ha significado que lleguen al aula poblaciones que antes no accedían. Por ejemplo, poblaciones con discapacidad, pasamos de 14.000 a 18.000; población migrante como la venezolana, hoy tenemos 22.000, lo que ha significado enormes retos para el proceso educativo pedagógico, para brindar una atención diferencial con estrategias y modelos flexibles, así como diferentes herramientas y docentes de apoyo.

Trayectoria completa

Para una educación de calidad es necesario pensar desde la primera infancia hasta la educación superior. En Bogotá se atiende a los niños desde la edad de 3 años en articulación con la Secretaría de Integración Social y en los colegios oficiales a partir de los 4 años para el grado jardín. Se brinda una ruta total de atención, que se espera que sea universal. Esto implica que en las aulas de clase de primera infancia existan materiales educativos, libros de cuentos específicos para ellos.

Formación integral

Nos interesa que los niños tengan acceso al arte, la cultura, el deporte; que conozcan la ciudad y que esta sea un espacio de aprendizaje. Esto significa pasar de una jornada única que estaba en un 4% a un 17% y se llegará a un 20%. Atendemos en jornada extendida a cerca de un 35%. En este tipo de programa, los niños tienen centros de interés y escogen en sus colegios si desean profundizar en diferentes áreas como arte, deporte, lectura y escritura, oralidad, teatro, arte dramático, entre otras oportunidades.

Relación entre calidad educativa y bibliotecas escolares

La biblioteca escolar es fundamental para el logro de la calidad educativa, entre otras, porque:

- Garantiza el acceso a la información en diversos formatos a la comunidad educativa en todo el ciclo escolar favoreciendo las trayectorias educativas exitosas.
- Aporta al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible formando ciudadanos críticos, responsables y felices.
- Articula procesos pedagógicos de los docentes y permite consolidar estrategias efectivas con diversos proyectos académicos. Ejemplo de ello son proyectos de astronomía, huerta escolar, convivencia, etc.

Lo que encontramos en 2016 cuando iniciamos el Plan Distrital de Lectura y Escritura

- Colecciones de libros desbalanceadas y unas pocas colecciones abiertas a los usuarios.
- No contaban con un sistema de clasificación técnicamente aceptado.
- Bibliotecas sin computadores.
- Libros con contenidos no actualizados.
- Servicios básicos y no estandarizados.
- Procesos formativos sin guía ni seguimiento.

Acciones desarrolladas

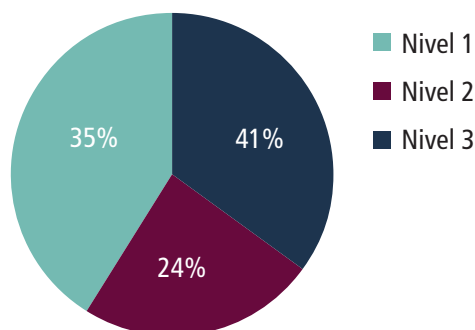
- Creación del modelo de madurez de las bibliotecas escolares (con apoyo del Cerlalc de 2016 a 2018).
- Definición de colecciones para dotar a las instituciones educativas del Distrito.
- Generación de un esquema de acompañamiento al 100% de las instituciones educativas del Distrito.

Logros a 2019

- 186.863 libros entregados.
- Equipo de profesionales con experiencia en bibliotecas.
- 80 profesionales de acompañamiento.
- 6 expertos en bibliotecas.
- 3 bibliotecas público-escolares.
- 3 profesionales para el Bibliobús.

Estado de las bibliotecas escolares del Distrito

Niveles de atención bibliotecas escolares SED
(2019 - 391 IED)



Qué queremos lograr

- Relación fortalecida entre la biblioteca escolar y la biblioteca pública.
- Bibliotecas que avanza al menos un peldaño en su nivel de madurez y las bibliotecas en nivel III que se mantienen.
- Docentes apropiados de la biblioteca escolar trabajando de la mano con los funcionarios.
- Cada institución con una política de desarrollo de colecciones.

Incidencia de la lectura y de la biblioteca escolar en los resultados de las Pruebas Saber

Tres voces distintas, diferentes perspectivas para comprender la importancia de la biblioteca escolar en la construcción del conocimiento, en la investigación y en el logro de resultados académicos.

Modera: Jeimy Hernández

Coordinadora de Lectura, Escritura y Bibliotecas, Cerlalc

Bibliotecóloga, magíster en Dirección y Administración de Empresas. Experta en bibliotecas públicas y lectura, con amplia trayectoria en el diseño e implementación de políticas públicas a nivel gubernamental en estas áreas. Ha sido coordinadora de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de Colombia, líder de los Planes Nacionales de Lectura y Bibliotecas de los Ministerios de Cultura y de Educación de ese país, gerente de la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BibloRed) y docente universitaria. Actualmente trabaja en el Cerlalc-Unesco dirigiendo el Área de Lectura, Escritura y Bibliotecas y coordinando la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura de Iberoamérica (Redplanes).

Las Pruebas Saber Lenguaje

Manuel Alejandro Amado

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad Educativa

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios de maestría y doctorado de la misma disciplina en esa universidad. Se ha desempeñado como docente universitario y ha participado en numerosos estudios y proyectos relacionados con filosofía, educación y políticas públicas.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad Educativa (Icfes) ha hecho varios estudios de valor agregado, recopila datos para indagar por la relación que existe entre los resultados de la prueba y las condiciones

socioeconómicas de los estudiantes, el tipo de educación de la cual proviene, ya sea privada, pública, rural, urbana; relaciones por género, entre otros. En la actualidad se desarrollan estudios de análisis diferencial, tema estadístico muy complejo, pero que consiste en intentar comparar los resultados que hay por ítem, o sea, por pregunta, entre diferentes poblaciones; por ejemplo, poblaciones con discapacidad, por género, en fin, se pueden hacer diferentes y variadas comparaciones. Es necesario precisar que el Icfes no incide en política pública, su labor ha sido y es entregar información y trabajar en mejorar la calidad de esa información. Se hace un gran esfuerzo para que los resultados de las diferentes pruebas se puedan interpretar de manera adecuada. Creemos que hay varios problemas con respecto a cómo se usan los resultados de las pruebas; uno de estos problemas es que en muchas ocasiones se utilizan para dictar currículo.

Cualquier prueba estandarizada es bastante limitada porque únicamente puede evaluar algunos de los aspectos que solo pueden verse en la escuela y deberían evaluarse en ella, y que una prueba de lápiz y papel difícilmente puede capturar. Incluso si la prueba fuera computarizada, muchos aspectos de la evaluación no se pueden dejar en manos de una prueba estandarizada cuando en realidad deben evaluarse de manera distinta en clase.

Una cosa que nos preocupa es que la prueba se use para dictar currículo y se abandonen los otros aspectos. Una de las estrategias que trabajamos es viajar por todo el país, cambiar el nombre de las pruebas y decir específicamente qué es lo que evaluamos, cómo lo evaluamos y qué es lo que no evaluamos. Decirle a la población en general lo que las pruebas evalúan y los aspectos que no evalúan, presentarla como una herramienta limitada y que no puede tomarse como el todo de la educación.

Hemos tenido discusiones sobre diversos aspectos; por ejemplo, que la prueba se llame “lenguaje”. En estricto sentido, evaluamos muy pocos aspectos del lenguaje, y quedan por fuera la oralidad, la escucha, procesos de significación fundamentales. Además de esto, somos conscientes de las limitaciones de las pruebas y trabajamos para que ya no sean pruebas típicas de selección múltiple. Las pruebas de selección múltiples son fáciles de evaluar, de estandarizar, y esto es una ventaja para un instituto de evaluación, pero es una desventaja porque, aunque pueden ser muy informativas, no son lo suficientemente informativas para garantizar política educativa puntual. En el caso de lectura, por ejemplo, desde hace ya varios años en la prueba se ha dividido lectura y escritura. Los estudiantes de Saber Pro y Saber T presentan una prueba abierta en la cual tienen que escribir un ensayo y lo que se cali-

fica es la estructura, el contenido, la coherencia, la cohesión de las ideas. La experiencia ha sido exitosa aunque los resultados no han sido favorables, pero las universidades han tomado decisiones tales como crear centros de español y una buena cantidad de herramientas para proveer a los estudiantes herramientas para contestar esas preguntas y que no se limitan al entrenamiento artificial.

Esta experiencia ha sido exitosa y se busca proyectarla a otros grados como quinto y noveno, que desarrollen pruebas que sean abiertas y en las cuales se pueda ver cómo escriben los estudiantes y cómo están leyendo puntualmente.

Especificaciones Pruebas Saber 359

En las siguientes tablas se encuentran algunos de los elementos que se tienen en cuenta en la construcción de las pruebas de lectura, las cuales evalúan las competencias necesarias para que los estudiantes muestren su capacidad para comprender, interpretar y evaluar diferentes tipos de textos informativos o literarios que se pueden encontrar en la vida cotidiana. Para cada competencia se establece lo que se espera que un estudiante esté en capacidad de hacer si ha desarrollado la competencia.

Competencia	Afirmaciones	Evidencias
Competencia en comprensión lectora	1. Identifica información literal expresada en fragmentos del texto.	1.1 Identifica el significado y la función explícitos de las palabras en un texto.
		1.2 Identifica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).
	2. Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.	2.1 Identifica (a partir de una inferencia simple) la intención comunicativa del autor.
		2.2 Identifica las funciones de las partes en las que se estructura un texto.
		2.3 Identifica la relación entre las personas que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).
		2.4 Reconoce el contenido de cada parte funcional del texto.

		2.5 Identifica relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.
		2.6. Reconoce resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.
	3. Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	3.1 Establece relaciones entre el texto y el contexto.
		3.2 Identifica y aplica estándares para realizar críticas a las ideas expresadas en un texto.
		3.3 Establece relaciones entre diferentes textos.
		3.4 Identifica estrategias discursivas del texto.

Tipos textuales

Formato	% 3°	% 5°	% 9°	Secuencia predominante (Adam)
Continuo	40%	60%	70%	Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.
				Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.
				Dialogal: hay interacción entre personajes.
				Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.
				Argumentativo: hay justificación de una afirmación.
Discontinuo	60%	40%	30%	Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.
				Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.
				Dialogal: hay interacción entre personajes.
				Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.

Tipos de texto para 3°	%3°	Tipos de texto para 5°	%5°	% 9°	Tipos de texto para 9°
Cuento, fábula, mito, leyenda, retahíla, carta.	10%	Cuento, fábula, mito, leyenda, carta, crónica periodística.	15%	15%	Cuento, novela, mito, crónica periodística.
Cuento, fábula, mito, leyenda, retahíla, carta, adivinanza.	10%	Cuento, fábula, mito, leyenda, retahíla, carta, adivinanza.	10%	15%	Cuento, novela, mito, crónica periodística.
Cuento, fábula, mito, leyenda.	10%	Teatro, cuento, fábula, mito, leyenda, entrevista.	10%	10%	Teatro, cuento, novela, mito, crónica periodística, entrevista.
Carta, recetas, manuales.	5%	Noticia, carta, recetas, manuales.	15%	15%	Reseña descriptiva, artículo de divulgación, manuales, instructivos, cartas formales.
Carta, cuento, fábulas, mitos, leyendas.	5%	Artículo de opinión.	10%	15%	Artículos de opinión, reseña crítica, editorial.
Cuento, fábula, mito, leyenda, retahíla, carta.	15%	Narrativo: hay descripción de acciones y hechos.	7%	7%	Cómic, novela gráfica, memes, caricatura.
Cuento, fábula, mito, leyenda, retahíla, carta.	10%	Descriptivo: hay descripción de rasgos físicos o psicológicos de objetos o personas.	8%	7%	Infografía, diagramas, estadísticos.
Cómic, caricatura,	15%	Dialogal: hay interacción entre personajes.	10%	8%	Cómic, novela gráfica, memes, caricatura.
Afiches, tarjetas de invitación, recetas, manuales, pictogramas.	20%	Explicativo: se establecen relaciones entre conceptos como definiciones de diccionario o relaciones causales; también son textos donde se indica cómo se hace algo.	15%	8%	Mapa conceptual, mental, infografía, diagramas.

Propuestas

Diseño universal de las pruebas

Las pruebas de calidad que hace el Estado deben aplicarse a toda la población estudiantil. Deben medir el desempeño de estudiantes con un amplio rango de desempeño con independencia de las habilidades cognitivas, su trasfondo cultural o lingüístico, asegurándose de que los estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje tengan la oportunidad de demostrar sus competencias con respecto al mismo contenido.

Lectura fácil

Evitar el uso de ciertos tiempos y modos verbales: futuro, subjuntivo, condicional, formas compuestas. En el caso de textos literarios puede verse la necesidad y adecuación de un uso limitado de los mismos a formas que sean frecuentes o comunes en el lenguaje. En un texto escrito para la lectura fácil deben seguirse ciertas especificaciones como son:

- Es preciso evitar el uso de la voz pasiva y utilizar la activa.
- Evitar tecnicismos y jergas. Se debe explicar su significado si se usan.
- Evitar el lenguaje figurado, las metáforas y los proverbios, porque generan confusión.
- Evitar palabras que expresen juicios de valor.
- Evitar conceptos abstractos e ilustrarlos con ejemplos concretos y comparaciones, ejemplos prácticos y de la vida diaria y no introduciendo más de un término abstracto por oración.
- Evitar el uso de porcentajes para expresar proporciones y utilizar otro modo de expresarlas.

Conclusiones

Además de seguir en el plan de incrementar el número de lectores, la cantidad de lecturas, y de las estrategias para la construcción y mejoramiento de la infraestructura bibliotecaria en el país, tanto el sector de cultura como el sector de educación y de evaluación de la calidad deben ahondar esfuerzos para fomentar el desarrollo efectivo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media. El mejoramiento de los niveles de lectura que se sugiere implica garantizar el acceso tanto físico como conceptual a los textos y pruebas de lectura.

Biblioteca y resultados académicos. La biblioteca, corazón del colegio

María Fernanda López

Directora de la biblioteca escolar del Colegio Los Nogales

Estudió Filología en la Universidad Nacional de Colombia y maestría en Educación con énfasis en Tecnología en la Lesley University (Massachusetts). En 1989, ingresó al Colegio Los Nogales como profesora de español. En el 99 se convirtió en profesora bibliotecaria y en 2007 pasó al departamento de Tecnología como integradora. Ese mismo año empezó a trabajar con otros colegios para aprender más sobre el oficio. De ahí nació TEB (Tecnología Educativa de Bogotá), que cada año realiza TEB Innovation Time. Desde 2015, es la directora de la biblioteca del Colegio Los Nogales, en Bogotá, donde también edita la revista institucional.

Voy a hablar de la práctica de la biblioteca, el día a día de la biblioteca y lo que hay detrás. La biblioteca lleva 19 años y cuando el Cerlalc me invitó a participar a nombre del colegio en estas Jornadas, me planteó una pregunta en la que ni yo ni la institución habíamos pensado demasiado: la correlación entre las pruebas de Estado y la biblioteca. Y no la habíamos pensado porque los resultados en matemáticas, ciencias sociales, lectura se asumen como logro de las áreas individuales. Y porque la biblioteca siempre ha estado ahí para apoyar el currículo.

Desde sus comienzos, la biblioteca del Colegio Los Nogales ha tenido una misión muy clara, puesto que es parte integral de la vida académica y cultural del colegio: apoya su misión educativa. Su propósito fundamental es cultivar y mantener viva la curiosidad y la motivación intelectual propias de los aprendices permanentes.

Acompañó, en una primera etapa, desde lo afectivo con la hora del cuento y con la lectura, y en una segunda etapa en que la biblioteca se convierte en el corazón del colegio. Luego, con el arribo de la tecnología, hemos tenido que luchar para no ser un apéndice; sin embargo, la biblioteca tiene su sitio en el Consejo Académico, tiene un presupuesto, la biblioteca está en la planeación del colegio, todos los trabajos se realizan en conjunto con las diferentes instancias de la institución.

Hay estudios que muestran que una biblioteca escolar dotada con bibliotecarios dedicados al trabajo articulado y colaborativo con los profesores pue-

de cambiar la situación de los estudiantes, puesto que da más acceso al conocimiento, a la lectura y a distintas posibilidades de intercambio.

La biblioteca siempre está abierta para los estudiantes y profesores, es un sitio seguro que permite relacionarse con otros de muchas maneras, permite pasar el tiempo libre a todos los estudiantes y a los profesores. La biblioteca es un espacio inclusivo.

En todas las acciones realizadas por la biblioteca los estudiantes aprenden a construir conocimiento y a compartirlo. La biblioteca cultiva en ellos actitudes, habilidades y conocimientos. Por ejemplo, en una clase de ciencias ir a la biblioteca significa no solamente aprender sobre los planetas, implica aprender a encontrar la información, a pensar en palabras claves, ir al catálogo y encontrar la información, ir a la estantería y encontrar el libro. Después continúa el proceso de qué hacer con la información encontrada, dedicar tiempo a la lectura, sintetizar y escribir ideas importantes.

Nuestra misión

La misión de la biblioteca es cultivar la curiosidad y motivación intelectual, saber que todos somos aprendices permanentes. La biblioteca tiene que ser un espacio muy provocativo y a partir de los recursos existentes ser creativos y realizar el trabajo con pasión. Es decir, que al promover un ambiente enriquecedor y propicio para el aprendizaje; al favorecer la lectura en todas sus formas promoviendo la formación de lectores autónomos, que descubran sus gustos y preferencias y que, además, se inquieten por el mundo y sepan interrogarlo; al cultivar la ciudadanía y el respeto por el bien común, la biblioteca no solo cumple su misión, sino que apoya la misión educativa del colegio. Ya es casi un lugar común hablar de la avalancha de información y de cómo la escuela debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos con esta. Con relación a este aspecto, la labor de la biblioteca es invaluable y deber ser incansable en cuanto a la alfabetización informacional. Sin esta, es difícil poder discriminar y tomar decisiones.

Trabajar para formar hábitos lectores, facilitar el acceso al conocimiento y nuevas formas de interactuar con él, propiciar la curiosidad y apoyar la indagación, alfabetizar en el manejo de la información y promover a partir de esto la creación de conocimientos y nuevas formas de compartirlo, trabajar colaborativamente con los profesores para apoyarlos en sus áreas y para crear con ellos nuevos proyectos y proponer constantemente es labor de la biblioteca.

La biblioteca es entonces un apoyo muy valioso para que su comunidad adquiera los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para aprender y crecer como ciudadanos.

Para lograrlo

Trabajamos para formar lectores autónomos, promovemos el hábito de la lectura independiente, facilitamos el acceso al conocimiento y nuevas interacciones con él, alfabetizamos en el manejo de la información, propiciamos la curiosidad y la indagación, participamos en proyectos interdisciplinarios, trabajamos colaborativamente con los profesores, proponemos actividades, salimos de la biblioteca.

Algunas estrategias

- Exposiciones.
- *Maker space*. La biblioteca como centro de aprendizaje. Los docentes son invitados a realizar talleres con los estudiantes sobre temas científicos.
- Lectura libre, comparten libros.
- La semana del cómic, que ha permitido desarrollar una colección sobre el tema.
- Actividades culturales.
- Libros de cumpleaños, motiva a los niños a donar libros.
- Feria del libro.
- Martes digital.
- Alfabetización informacional.
- Diarios de lecturas.
- Recomendaciones de lectura.
- Lecturas de vacaciones.
- Programas de lectura en familia.
- Abuelos cuentacuentos.
- Biblioteca al parque.

En todas las actividades y estrategias la biblioteca utiliza estándares referentes a la indagación, es decir, busca que se construya conocimiento mediante la indagación, el pensamiento crítico, la identificación de problemas y el desarrollo de estrategias para resolverlos. Tenemos en cuenta los procesos que pueden adaptarse a todas nuestras actividades:

Piensa: Demuestra curiosidad e iniciativa mediante la formulación de preguntas sobre un tema de interés personal o curricular y teniendo en cuenta sus conocimientos previos.

Crea: Aprende nuevos conocimientos siguiendo un proceso que incluye el uso de evidencia para investigar preguntas, la creación de un plan para

llenar vacíos de conocimiento y la generación de productos que ilustran su aprendizaje.

Comparte: Adapta, comunica e intercambia sus productos de aprendizaje con otros. Interactúa con lo que presentan los otros, da retroalimentación constructiva y usa la retroalimentación para mejorar su trabajo. Comparte con audiencias reales.

Crece: Participa en un proceso continuo de indagación interesándose continuamente por el conocimiento, haciendo conexiones con el mundo real, reflexionando sobre lo que aprende (metacognición).

Si las pruebas evalúan, entre otras cosas, la lectura de diferentes tipos de textos y con ello niveles de dificultad en la lectura que van de lo literal a lo inferencial, el multiperspectivismo, las competencias ciudadanas y actitudes como la participación, el respeto y la responsabilidad, las preguntas para los bibliotecarios y para la biblioteca escolar serían:

¿La labor de la biblioteca apoya el desarrollo de estas habilidades y actitudes? ¿Estimula la lectura crítica y la producción de nuevos conocimientos? ¿Valora y ayuda a valorar las diferencias? Y tal vez, la más importante: Una biblioteca que realiza todas estas actividades y fomenta todas estas actitudes, conocimientos y habilidades, ¿tendrá un impacto en los resultados académicos?

Algunos sitios recomendados

- La biblioteca escolar es parte esencial de una comunidad de aprendizaje. **AASL Standards Framework for Learners.**
- La investigación muestra un alto impacto en el desempeño de los estudiantes en cuanto a lectura, logro académico y actitud frente al **conocimiento**.
- Las bibliotecas escolares son centros de descubrimiento, indagación, pensamiento y creatividad. La indagación en la biblioteca escolar reta al aprendiz del siglo XXI para que sea innovador y creativo en contextos académicos. **School Libraries, Now More Than Ever: A Position Paper of The Center for International Scholarship in School Libraries Impact studies. Rutgers University, Library Research Service.**
- **Understanding School libraries**, Biblioteca Nacional de Nueva Zelanda.

La incidencia de la biblioteca escolar en la calidad educativa en Colombia: un estudio a través de los resultados en pruebas censales

Natalia Duque

Investigadora, Escuela Interamericana de Bibliotecología

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Magíster en Educación. Bibliotecóloga. Investigadora en los grupos Diverser e Información, Conocimiento y Sociedad. Coordinó las fases I y II del proyecto Pásate a la Biblioteca Escolar, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en Antioquia y Caldas, y el proyecto Leer y Escribir en la Escuela, de la Fundación Dividendo por Colombia. Coordina el Seminario Abierto de Bibliotecas Escolares de la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB) y la Mesa Territorial de Bibliotecas Escolares EIB-BAC Medellín. Es cofundadora y miembro del Colectivo Bibliotecas a la Calle y de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales.

Los resultados que voy a compartir hacen parte de la investigación que adelantamos en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia. El equipo de investigación está constituido por dos facultades: Bibliotecología y Educación; línea de investigación bibliotecología y sociedad, Grupo de Investigación Información, Conocimiento y Sociedad. La investigación está enmarcada en el Plan de Investigación en Bibliotecas Escolares (Pinbe).

La investigación tiene unos objetivos, también tiene unas intencionalidades en perspectiva ética, política y epistémica de poner la academia al servicio de la sociedad, de la educación de todas y de todos. Dos intencionalidades fundamentales de esta investigación son:

1. El discurso de la calidad es tecnocrático y hay que entenderlo a profundidad para ver el modo de garantizar que la educación no se desvirtúe. Bajo una perspectiva crítica, esperamos que la investigación nos permita relacionar la calidad no con las competencias, sino con las capacidades; en otras palabras, las habilidades que residen en el interior de una persona y que incluyen las libertades y las oportunidades creadas por la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico al que responden. Colombia es 94% rural y solo el 32% de la población vive en la ruralidad, y

sería ingenuo creer que los resultados de las pruebas censales son iguales en estos contextos cuando hay una gran desigualdad marcada en este país.

Esperamos que estos resultados sirvan para no instrumentalizar el papel de la biblioteca escolar, es decir, no debe enfocarse la biblioteca escolar en adiestrar a los estudiantes para mejorar sus puntajes en pruebas censales, porque estamos hablando de competencias y habilidades, pero la pregunta es realmente ¿qué es lo que esperamos como proyecto de sociedad, como proyecto colombiano, latinoamericano, como proyecto a otras escalas?

2. La segunda intencionalidad de la investigación es aportar argumentos, propuestas, reflexiones y, por supuesto, evidencias que ayuden a legislar en Colombia en el tema de bibliotecas escolares. El proyecto busca preguntarse por la incidencia de la biblioteca escolar en la calidad educativa distanciándose de la mirada tecnocrática. Tenemos discusiones sobre los conceptos de *educación de calidad* y *calidad educativa*, y pensar cómo han incidido inversiones que el Ministerio de Educación ha hecho en la educación en materia de biblioteca escolar, especialmente el proyecto Pásate a la Biblioteca Escolar 2015-2017.

Objetivo de la investigación

Establecer cuál es la incidencia de la biblioteca escolar en la calidad educativa, a partir del análisis de los resultados en pruebas censales de 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018, específicamente, las pruebas Saber de los grados 3°, 5° y 9°, en el área del lenguaje, y Saber 11, en el área de lectura crítica, en el marco del proyecto estratégico del Ministerio de Educación Nacional Pásate a la Biblioteca Escolar.

El estudio contempla el trabajo con un grupo de tratamiento conformado por las 450 instituciones educativas del país que participaron en este proyecto, particularmente a través de las líneas de base aplicadas a estas en el año 2015 y 2016, y establece la relación con el análisis de los datos suministrados por el Icfes con respecto a los resultados que las instituciones educativas obtuvieron en las pruebas Saber, antes (2014) y después de contar con un proyecto de biblioteca escolar (2015, 2016 y 2017). Y por otro lado, el estudio incluye un grupo de control de aproximadamente 900 instituciones educativas en que no se realizó el proyecto, para poder analizar el impacto de la biblioteca escolar en la calidad educativa.

Metodología

Se trata de un estudio empírico analítico. Se realiza una investigación cuantitativa basada en el uso de un diseño cuasi experimental, el cual tiene como fin contrastar hipótesis cuasi experimentales, lo cual ubica la exploración en una perspectiva empírico-analítica. La exploración parte de un análisis retrospectivo en un período de tiempo $t-1$ (antes del proyecto Pásate a la Biblioteca Escolar), durante la intervención t , y después de la intervención $t+1$.

Anterior a la invención de Pásate a la Biblioteca Escolar	Intervención de Pásate a la Biblioteca Escolar	Posterior a la invención de Pásate a la Biblioteca Escolar
$t-1$	t	$t+1$
2014	2015, 2016, 2017	2018

t = Periodo de tiempo específico

La técnica de análisis que será empleada se denomina modelación jerárquica lineal (MJL), una variación del análisis de regresión por mínimos cuadrados ordinarios, que se usa para investigar relaciones entre variables cuando los datos se encuentran agrupados en diferentes niveles jerárquicos. Este es el caso de los datos de las pruebas Saber, las cuales se organizan a nivel de estudiante, institución educativa, departamento, municipio, entidad territorial.

Se trabajaron variables en diferentes niveles así:

Variables de primer nivel	Variables de segundo nivel	Variables dependientes
Sexo	Infraestructura	Desempeño en el área del lenguaje
Grado	Recursos tecnológicos	Desempeño en el área de lectura crítica
ESE estudiante	Colección y materiales	
ISCE	Personal de la biblioteca	
	Integración administrativa	
	Integración pedagógica	

Casos análogos

En el marco de esta investigación, es importante exponer que la relación de la biblioteca escolar con la calidad educativa, en términos de pruebas censales como las pruebas Saber para Colombia, implica reconocer conexiones entre diferentes aspectos bibliotecológicos y pedagógicos, tal como lo han planteado investigaciones análogas a la que desarrollamos en la actualidad. Para hablar

de la incidencia de la biblioteca escolar en la calidad educativa hay que pensar también estas palabras claves:

Asistencia escolar Eficacia del docente Eficiencia de la educación Evaluación de la educación Análisis de costo-eficiencia	Calidad de la educación Calidad educativa Evaluación educativa	Norma académica Pertinencia de la educación Responsabilidad (educación) Rendimiento de la educación
--	---	--

Producción sobre el tema

La producción científica que vincula la biblioteca escolar con la calidad educativa es reciente, no supera las tres décadas, y aparece posteriormente al fuerte discurso empresarial que sobre calidad se gesta en el marco de un contexto capitalista y neoliberal que encuentra acogida en la escuela y comienza a ser parte de las agendas políticas de educación a partir de 1980; sin embargo, en el caso de Colombia es inexistente. La mayoría de los artículos rastreados sobre el tema en cuestión aparecen a partir de 1990, teniendo sus picos más altos en los años 2000 y 2014.

En Colombia no tenemos investigaciones de corte cuantitativo que vinculen la biblioteca escolar con la calidad educativa, hemos tenido investigaciones de tipo cualitativo que permiten identificar la incidencia que tiene la biblioteca escolar en procesos de la comunidad educativa, de docentes, estudiantes.

El liderazgo de Estados Unidos en la producción que vincula la biblioteca escolar con la calidad educativa es notable. En 1985 se publicó en ese país el estudio *An Overview of Research on the Impact of School Library Media Programs on Student Achievement (Manca)*. Allí no se ha dejado de trabajar y desarrollar conocimiento en este tema. A partir de 1999, otros países se suman a la discusión: Chile, Brasil y Colombia en la década de los 90 y posteriormente otros países lo hacen también. En esta tabla se ve la producción de investigación en diferentes países en lo que a calidad educativa y su relación con la biblioteca escolar se refiere.

País	Inicio de producción
Estados Unidos	1985
Chile	2000
Colombia	1996
Brasil	1999
Perú	2007

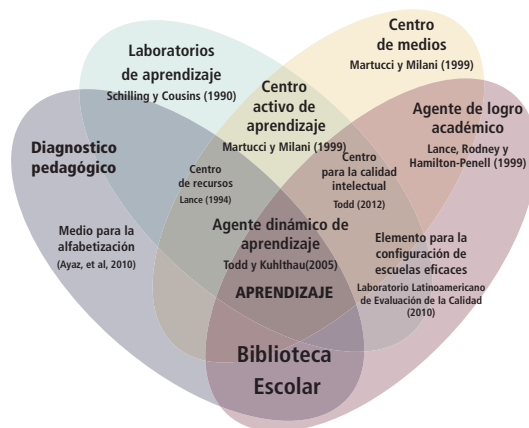
País	Inicio de producción
México	2010
Corea	2014
Nigeria	2014
Puerto Rico	2014
Costa Rica	2014
Italia	2017
Puerto Rico	2017

Hay un desarrollo desigual a nivel mundial, con un liderazgo de Estados Unidos, seguido de Chile, Brasil y Colombia. En los dos primeros casos esto se evidencia en el importante desarrollo bibliotecario concretado en redes de bibliotecas escolares. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, todo el desarrollo bibliotecario está respaldado por políticas y lineamientos de organizaciones como la American Association of School Libraries (AASL), la cual es una división de la American Library Association (ALA), centrada en los bibliotecarios escolares y en la comunidad de bibliotecas escolares, con más de 7.000 miembros. Su trabajo es útil a bibliotecarios escolares en los Estados Unidos, Canadá y en todo el mundo.

Así, pensar en términos de producción científica en el campo de la biblioteca escolar y calidad educativa implica reflexionar en cómo la academia desarrolla conocimiento útil a la sociedad y con ello contribuye al desarrollo de los sistemas bibliotecarios escolares. Hay que ampliar la visión de la biblioteca escolar, pensar que ese dispositivo pedagógico está ligado con el aprendizaje y con la educación como hecho social en el cual las personas tienen una posibilidad de ser parte de una alternativa para proponer y transformar realidades sociales. Eso implica que la biblioteca escolar no solo puede verse desde una perspectiva bibliotecológica, sino que hay que pensarla como medio para la alfabetización en diferentes lenguas y lenguajes, como un centro de medios, un agente de logros académicos, como laboratorio de aprendizaje, entre otros. Al vincular la mirada con la calidad educativa se amplía la perspectiva de la biblioteca escolar superando visiones tradicionales.

Modos de nombrar la biblioteca escolar

Elaboración propia | Abril 19 2019



Variables que inciden en la calidad educativa

Variables que inciden en la calidad educativa		Referentes
V1	Inversión en el programa de biblioteca escolar	Baxter y Smalley, 2003
V2	Articulación de bibliotecarios con profesores	Lance 1993, Lance 2000
V3	Bibliotecarios profesores de jornada completa e incluso con disponibilidad superior a 60 horas a la semana. Atención continua durante la semana escolar	Lance, 1999; Baxter y Smalley, 2003; Baumbach, 2002; Burgin y Bracey, 2003
V4	Horario flexible de la biblioteca	Rodney, Lance y Hamilton-Penell, 2003
V5	Perfil del bibliotecario con una fuerte base pedagógica orientada a la información. Cada biblioteca debiera tener al menos un bibliotecario escolar certificado, y a lo menos un asistente de jornada completa.	Todd, Kuhlthau y Oelma, 2004; Lance, Rodney y Hamilton-Penell, 2000.
V6	Diseño de servicios bibliotecarios en pro del mejoramiento académico de los estudiantes bibliotecas escolares y sus servicios aumentan su capacidad de aprender.	Quantitative Resources, LLC, 2003; Todd, Kuhlthau y Oelma, 2004
V7	Acceso a bases de datos e información <i>online</i>	Lance, 2000
V8	Vinculación de bibliotecas públicas con escolares como ejercicio de cooperación	Lance, 1999
V9	Políticas de desarrollo de colecciones claras y estructuradas	Lance, 1999
V10	Cantidad y tipo de colecciones articuladas con el currículo	Lance 1993; Lance 2000
V11	Uso recurrente de colecciones	Lance, 2002
V12	Existencia de un programa de biblioteca escolar que demuestre articulación de la biblioteca a la escuela	Baughman, 2002

De todas las variables consideradas, Lance y Todd, en sus diferentes producciones, hacen hincapié en destacar como el hallazgo más universal la presencia de tiempo completo de la biblioteca evidenciado en la cantidad de horas abierta y la disponibilidad del encargado de la biblioteca.

Al pensar en la relación de la biblioteca escolar y una educación de calidad es importante destacar, de acuerdo con el estudio de Ohio, tres dimensiones del espacio bibliotecario:

- Dimensión informativa: recursos e infraestructura de las tecnologías de la información y la comunicación
- Dimensión transformativa: intervenciones instruccionales
- Dimensión formativa: Logros de los alumnos

Hallazgos, retos y desafíos

- En términos de desafíos, está el no *funcionalizar* la biblioteca escolar en relación con procesos y prácticas de calidad educativa, es decir, no dar por sentado que por la existencia de este dispositivo pedagógico ya hay una incidencia *per se* en el éxito académico de los estudiantes. Si bien los estudios demuestran incrementos cuantitativos en el resultado de las pruebas, estos deben ser estudiados a través de un sistema que permita incluir variables correspondientes al contexto y a los sujetos. Es muy importante vincular la biblioteca escolar no solo con un plan de estudios, sino con el proyecto educativo institucional. En el Decreto 1870 de 1994, hay 14 elementos que la biblioteca escolar puede apoyar. Las preguntas serían: ¿qué pasa en las escuelas con el gobierno escolar?, ¿qué pasa con los comités de convivencia creados con la Ley 1620?
- Un segundo desafío es pensar en el tipo de biblioteca escolar para el país, el cual no debe ser universalizado, pues la pregunta insistente sobre qué biblioteca para qué territorio lleva a plantear que ante la diversidad y pluralidad cultural y geográfica del país, un proyecto de biblioteca escolar para Colombia implica ser pensada como un elemento que en la escuela contribuya a materializar los fines y principios de la educación consignados en la Ley General de Educación y, por supuesto, garantice derechos culturales y constitucionales como el de la cultura y la información. Por ello, el tipo de biblioteca escolar que mejoraría la calidad en la educación estará relacionado con la posibilidad que esta propicie para contribuir a disminuir las brechas sociales. Deben considerarse factores no solo bibliotecológicos y pedagógicos, es fundamental incluir una perspectiva sociológica en la biblioteca escolar que permita contextualizar los proyectos.

Algunas ideas:

- a. Una biblioteca escolar articulada al Proyecto Educativo Institucional que implique la articulación al territorio (Elemento 13 y 14, Decreto 1860 de 1994).
- b. Una biblioteca escolar en la que se dinamicen los proyectos pedagógicos de la escuela y no solo apoye el plan de estudios.
- c. Una biblioteca escolar abierta a *toda* la comunidad educativa.
 - En términos de vacíos, encontramos la urgencia de realizar estudios de este tipo en otras latitudes latinoamericanas, específicamente en el caso de Colombia como insumos que puedan generar a los proyectos de gobierno alternativas para avanzar en la inversión y desarrollo de un sistema bibliotecario escolar y sobre todo dar continuidad a estrategias que en el país se han desarrollado y van en procura de una educación de calidad.
 - Escasez de estudios cuasi experimentales en el país que vinculen las bibliotecas escolares con la calidad educativa y en los cuales es fundamental el trabajo colaborativo del Ministerio con las universidades.
 - Finalmente, un vacío encontrado es la comprensión de la calidad educativa en términos de competencias, lo cual implica poner en tensión esta comprensión en virtud de las capacidades consideradas en el ejercicio de enseñanza y aprendizaje, de modo tal que favorezcan sus capacidades, que son un “conjunto de posibilidades de ser y actuar”.

La importancia de la formación docente en la inserción de los estudiantes en la cultura escrita

Reflexiones y acciones que forman a los docentes y bibliotecarios para asumir los retos de iniciar a sus estudiantes al mundo de la lectura y la escritura.

Moderadora: Andrea Escobar Vilá

Directora Semana Educación

Psicóloga, especialista en Mercadeo Estratégico y Psicología del Consumidor. Desde hace más de 15 años, su trabajo ha estado ligado al sector educativo y la formación de jóvenes del país. Desde hace cuatro años, se desempeña como directora de Semana Educación, unidad de Grupo Semana que se ha consolidado como el referente que articula y difunde los aspectos de los procesos formativos y educativos del país.

Política pública para selección y adquisición materiales de lectura en las escuelas públicas de México: la formación de los maestros

David Acevedo Santiago

Director de Bibliotecas y Promoción de Lectura, Secretaría de Educación Pública de México

Maestro en Políticas Públicas y Comparadas. En la Secretaría de Educación Pública de México, ha coordinado la realización de diversos programas para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, entre ellos, el Programa Nacional de Lectura y la Encuesta Nacional sobre Fluidez Lectora, que indagó sobre las habilidades lectoras de los estudiantes de primaria y secundaria.

El lunes 12 de agosto de 2002 el periódico mexicano de centro izquierda *La Jornada* publicó la siguiente nota a ocho columnas: “Las omisiones de la SEP, crímenes de lesa humanidad. Carlos Fuentes”

La nota daba cuenta de lo que a juicio del escritor era un “crimen de lesa humanidad”: la omisión de varios clásicos “imprescindibles” de la literatura universal, como *Las mil y unas noches* y *El Quijote*, en la lista de libros que integrarían a las bibliotecas de aula de educación básica en México. Subrayó que excluir obras claves como *La Ilíada* o *La Odisea* resultaba imperdonable, como también lo era la ausencia de grandes autores, entre ellos García Márquez, Kafka, Dostoievsky, Faulkner y Alejandro Dumas,

Indispensables para nuestra formación en la infancia o en la juventud, como lo son Julio Verne, Mark Twain, Salgari y Edmundo de Amicis. Esos son solo algunos de los autores que considero esenciales para la formación como lectores de los niños de educación básica, porque los libros abren la imaginación, y el fin de la lectura es precisamente ése, porque la imaginación es la fuerza más poderosa de la vida y tratar de oscurecerla o arrojar un velo sobre ella es un verdadero crimen de lesa humanidad.

Esta declaración hecha por uno de los escritores mexicanos más connotados de la literatura mexicana del siglo xx plantea algunos problemas que me gustaría comentar hoy a aquí con ustedes:

¿Qué es lo que se debe leer o no leer en las escuelas?

¿Quién elige los textos y mediante qué criterios?

¿Cómo recuperamos la experiencia escolar en la selección de textos?

¿Cómo formar a los maestros en la selección de textos?

¿Cómo se hace una política pública que atienda este problema público?

La experiencia de elegir materiales de lectura para los niños de México

En 2003 la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) diseñó y puso en operación un proceso de selección de acervos bibliográficos para bibliotecas escolares y de aula. Desde el primer proceso la SEP planteó la necesidad de atender varios aspectos para garantizar la presencia de textos pertinentes y de calidad en las escuelas del país.

Líneas de acción del proceso

- a. Seleccionar títulos para las bibliotecas escolares y de aula a partir de la oferta editorial para niños y jóvenes que circula en el mercado nacional.
- b. Diseñar mecanismos que permitieran la participación de títulos de editoriales grandes, medianas y pequeñas nacionales e internacionales, así como de autores independientes.

- c. Definir las líneas de desarrollo de colecciones con la concurrencia de las autoridades federales y estatales.
- d. Tomar decisiones para la selección final de los títulos con criterios provenientes de las consultas sobre intereses y necesidades lectoras. Estas consultas se realizan a un amplio y plural grupo de mexicanos de todos los rincones del país, que conociendo las necesidades de la escuela y la comunidad exploraron la oferta editorial organizada en el catálogo representando las voces de alumnos, maestros, maestros de grupo, directores, supervisores y especialistas en literatura, artes, ciencias.
- e. Generar condiciones para el proceso de selección final que favorezca la satisfacción a la demanda.
- f. Una oferta de hasta cinco obras por categoría y grado escolar para seleccionar cada título.
- g. Atención a la demanda estatal a partir de asegurar un tiraje mínimo de 10 ejemplares para estar en posibilidades de realizar una compra consolidada.
- h. Realizar centralmente una compra consolidada que permitiera abatir costos y con ello atender a la totalidad de las aulas y las escuelas.
- i. Atención a las lenguas originarias en el desarrollo de la colección.
- j. La incorporación de distintos actores en diferentes partes de proceso: editores, maestros, especialistas en literatura infantil y juvenil, padres de familia, alumnos.

A continuación, se hace una breve descripción de las etapas que integran este proceso:

- Ingreso de materiales

El proceso se inicia con la publicación de la convocatoria, que es el documento oficial elaborado por la Secretaría de Educación Pública para dar a conocer a la opinión pública las bases del proceso de selección. Una vez publicada la convocatoria los titulares o representantes de los derechos de las obras presentan a la SEP los títulos impresos que cada editorial o autor independiente propone, de acuerdo con las características que la SEP señala en la convocatoria.

- Preselección

Los libros puestos a consideración de la Secretaría son revisados por grupos multidisciplinarios, quienes recomendarán a la Secretaría una lista de títulos. Estos grupos de preselección están conformados por especialistas en diferentes áreas de conocimiento, mediadores de lectura, especialistas en literatura

infantil y juvenil, y maestras y maestros. Para llevar a cabo la revisión de los títulos, el grupo lector externo cuenta con los siguientes criterios de selección establecidos por la SEP:

- Poseer calidad literaria. La calidad del texto (original o traducido), sea narrativo, poético, expositivo, de divulgación o cualquier otro, está dada en buena medida por la coherencia de la historia o del tema que se aborda y por el empleo eficaz de la lengua, que, sin caer en una rigidez artificial, permanece dentro de un rango comunicativo capaz de establecer los vínculos necesarios para llegar a diferentes tipos de lectores.
- Poseer, cuando sea el caso, calidad de ilustración. Las ilustraciones también son contenido, y por ello tienen un gran valor significativo; de ahí que deba cuidarse que su composición, estilo, técnica y color sean armónicos con el texto, y que ofrezcan un contrapunto en concordancia con los contenidos, atmósferas y giros lingüísticos.
- Poseer calidad editorial. El texto y las ilustraciones, cuando sea el caso, deben encontrarse adecuadamente incorporadas al soporte físico, de modo que las posibilidades de legibilidad y comunicación sean efectivas; la diagramación y la tipografía habrán de ser armónicas y eficaces como vehículos de la transmisión del pensamiento y la sensibilidad; asimismo, el libro no deberá presentar omisiones ni erratas derivadas de un deficiente cuidado de la edición, ya sea que la obra haya sido escrita originalmente en lengua española o se trate de una traducción.
- Atender a la diversidad de lectores y contextos. Los libros, además de poseer calidad literaria, gráfica y editorial, deberán ser atractivos para los niños y jóvenes de diferentes medios socioeconómicos y de las distintas regiones y culturas de México.
- Poseer rigor científico y basarse en datos humanísticos, científicos y técnicos actualizados.

Esto es válido tanto para los textos informativos que acompañen a los textos literarios como para los libros informativos.

La preselección incluye la revisión de los textos presentados al proceso por al menos tres personas: un maestro, un especialista en literatura infantil y juvenil y un mediador de lectura. En el caso de los libros informativos es importante señalar que los libros son revisados por un especialista en la rama de conocimiento correspondiente.

- Consultas sobre intereses y necesidades lectoras

Las consultas sobre intereses y necesidades lectoras se desarrollan en las distintas entidades federativas y buscan conocer la opinión de las comunidades educativas

sobre los materiales de lectura. Para ello, se envía un ejemplar físico de cada título que haya sido preseleccionado e incluido en el catálogo de selección para que las escuelas tengan la oportunidad de expresar su opinión. Para la consulta se reúnen con representantes de distintos sectores educativos (directores, maestros, supervisores, asesores técnicos, padres de familia y alumnos) para identificar necesidades e intereses lectores y definir su propuesta estatal de selección. La Secretaría de Educación Pública buscaba que la selección de bibliotecas escolares fuera un trabajo conjunto entre la federación y las entidades federativas. La participación de las entidades federativas en la definición de la selección de las bibliotecas escolares (acervo nacional) estaba representada por un 70%, mientras que la de la federación representaba un 30%.

En la práctica, organizar un proceso como este supuso la resolución de asuntos de carácter “técnico-administrativo”, sobre el tipo de libros que se iban a adquirir, así como de la forma y el procedimiento para hacerlo. Pero aquí nos interesa resaltar el carácter técnico de la selección de acervos. Mirar libros se convirtió en una tarea formativa que incorporó el conocimiento que las y los maestros tiene de sus alumnos y del tipo de prácticas que se realizan en las escuelas. De esta forma, al tiempo en que mirar libros era siempre tener en mente a los posibles lectores, se ponían en juego ideas preconcebidas sobre el significado de la niñez, sobre los jóvenes, sobre lo que es o no adecuado para su formación y de aquello que les gusta, pero también de lo que necesitan conocer.

- Selección

Esta etapa determina los títulos que se enviarán a las escuelas y se realiza por equipos de maestras y maestros de las diferentes regiones de la república mexicana en una reunión nacional en la que se discuten nuevamente las razones y argumentos para elegir un título. Todo con la finalidad de que la selección de los títulos que habrán de llegar a las escuelas cuente con opiniones diversas y desde diferentes tipos de formaciones. La selección de estos libros concibe un lector que se forma con el acceso a diferentes tipos de texto, tanto en el contenido como en diferentes autores y formatos. La selección de textos literarios e informativos ofrece la posibilidad a los estudiantes de incorporarse de manera gradual a la cultura escrita.

Lecciones aprendidas

La política pública de selección de textos desarrolló tres ámbitos de acción gubernamental:

- Dio cauce y solidez a la adquisición de materiales de lectura que el Estado mexicano lleva a cabo para enviar texto a las escuelas.
- Incentivó la participación social en la selección mediante las consultas sobre intereses y necesidades lectoras en las escuelas de nivel al incluir a diferentes actores como maestros, directivos, maestros bibliotecarios, padres de familia, alumnos.
- Se volvió un espacio de formación único en el país en donde se tocan temas como la pertinencia o no de temas (abuso sexual, tráfico de drogas, ejercicio de la sexualidad, vocabulario adecuado en los textos), se conocen autores infantiles juveniles, se discute sobre el valor de los textos, la escuela y el papel del maestro, sobre la importancia de las bibliotecas.

Adicionalmente, se encontró que es necesario acompañar a los maestros en el desarrollo de las acciones de lectura y escritura. La SEP desarrolló la Estrategia Nacional de Acompañamiento, que fue una iniciativa pensada para acompañar a las escuelas en la instalación y funcionamiento de las bibliotecas escolares, de forma cotidiana y en el reconocimiento permanente de las condiciones de operación de las escuelas. Una de las lecciones aprendidas de mayor peso es que la sobreoferta de formación continua de maestros no abona a la formación sostenida de los docentes. La formación de las maestras y los maestros requiere del desarrollo de una acción continua de por lo menos 1 año en el tema de formar lectores y escritores para ir y venir, realizar acciones en las escuelas, probar lo aprendido, reconocer su valía o adecuar las propuestas y, sobre todo, reflexionar sobre la propia práctica docente y escribir sobre ello. La selección de textos para las escuelas de México se convirtió en una excelente oportunidad de formación de maestros en temas de cultura escrita. Esta formación reconoce que los maestros se forman en las actividades cotidianas que desarrollan en la escuela y reconoce su conocimiento de la cultura escolar y de los enfoques pedagógicos y, por supuesto, lo que saben de las niñas, niños y jóvenes que asisten a las escuelas. En una palabra, reconoce su ser y estar en el sistema educativo de México.

La lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son importantes fuera de ella y no al revés.

Emilia Ferreiro, Cultura escrita y educación

¿Formación o motivación docente?

Raquel Cuperman

Especialista en fomento de la lectura con niños

Cuenta con estudios de máster en Literatura Infantil y Juvenil y Libros para Niños y Jóvenes, de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se ha desempeñado como bibliotecaria escolar y como tallerista de narración y cuentería oral para niños y sus familias. Autora de numerosas publicaciones sobre educación y fomento de la lectura en la infancia.

Empiezo diciendo que me considero muy afortunada por tener la posibilidad de acompañar este panel el día de hoy y agradezco mucho la invitación.

El tema planteado me dio la oportunidad para una reflexión muy interesante, pero más que eso me obligó a hacer un ejercicio de memoria y autoconciencia de muchas variables y momentos que se han cruzado en mi vida. En lo primero que pensé fue en la posibilidad que tengo de ver al maestro desde dos perspectivas opuestas. Me explico, durante muchos años de mi vida, fui maestra bibliotecaria, enfrentando el día a día con chicos en toda la extensión de niveles escolares. Me sorprende a mí misma usando la palabra “enfrentar”, pero quizás surge espontáneamente, no por los chicos, sino por la exigencia de la labor docente. Si solo fuese por los alumnos, quizás hubiese usado otro término, y hubiese dicho “disfrutando de la compañía de los chicos”. Pero la realidad de un docente no solo incluye a los chicos sino toda la responsabilidad administrativa y académica de estar allí con y para ellos. Hay que tener tiempo y dedicación para la planeación, el seguimiento, los formatos, las reuniones, los informes, y todo lo demás que tanto tiempo roba de lo esencial, como lo son los alumnos. La segunda perspectiva es ver el panorama desde afuera de la escuela y como alguien que quiere apoyar la formación y capacitación docente. Porque después de ser maestra bibliotecaria, hoy día estoy por fuera del colegio tratando de enamorar o contagiar a padres y profesores de mi propia pasión. Y ahí si subrayo con resaltador amarillo fosforescente la palabra “contagiar” pues creo que es ella la mejor postura de un mediador.

Entonces empiezo recordando ese antes: Para alguien que ama los libros, definitivamente una biblioteca era el mejor lugar para laborar. Les confieso que amé mi trabajo; estar rodeada de libros era como estar en el paraíso y

poder descubrir títulos nuevos y leer todos los días era realmente maravilloso. Allí, entre mis objetivos, estaba el apoyar a los maestros en sus clases sugiriendo colecciones de libros temáticos que ellos podían tener en sus salones, realizar proyectos conjuntos donde biblioteca y un área específica perseguían tanto metas comunes como indicadores específicos, aprovechar los contenidos de clase para compartir con los alumnos libros relacionados. Hicimos muchas cosas, y hay proyectos que recuerdo más que otros por sus retos, resultados o la metodología.

Pero también hice muchas otras cosas con los profesores. Les cuento un poco:

Desde la biblioteca, necesitábamos capacitar a los profesores para que fueran “clientes” y “consumidores” de la biblioteca. Yo quería mostrarles cómo podían hacer proyectos con la biblioteca, y cómo, de esa manera, el trabajo integral y multidisciplinario podía beneficiar no solo la planeación y el desarrollo de algunos temas, sino también impulsar y lograr mejores habilidades en sus alumnos. También quería formarlos a ellos como usuarios de la biblioteca, para que pudieran aprovechar allí los recursos existentes. Adicionalmente a eso, quería que conocieran la literatura infantil y juvenil y para eso organicé varios talleres para mostrarles libros y enseñarles qué era un libro álbum, cómo aprovechar las guardas y cómo valorar las novelas gráficas y los cómics como complementos en el aula.

Recuerdo también que una o dos veces al año, luego de compras grandes de libros —por ejemplo, posteriormente a la Feria del Libro en Bogotá—, exhibía en la biblioteca los libros nuevos e invitaba a los profesores a ese “museo visual”. A veces, esa exhibición debía ser en el salón donde se llevaba a cabo una reunión docente. Igual, yo cargaba los libros, los organizaba según temas, ponía avisos bonitos, hablaba de ellos, leía fragmentos, en fin... me sentía cual guía de museo o, a veces, cual vendedor comercial. Mi intención era que se llevaran los libros, que los recomendaran; yo quería explotar esos libros nuevos, pero al final... al final... pocos docentes venían luego por ellos, y “esas compras estupendas” solo las leía yo en voz alta y los alumnos las saboreaban en casa o conmigo.

Una vez al año, en el Día del idioma, la biblioteca planeaba algo lindo para todo el colegio. Homenajeábamos a los mejores lectores del colegio. Ahí incluíamos a los docentes. Entonces, revisaba estadísticas de préstamos y hurgababa mi memoria para determinar cuáles profesores eran los que más leían. Pero ¿saben qué? Mis nominados siempre eran los mismos: entre todo el cuerpo docente, dos o tres lectores verdaderos que aprovechaban la colección

y venían a hablar de literatura en sus ratos libres. ¿Y los demás? ¿Acaso no leían? ¿Leían libros que ellos tenían en casa? ¿Qué pasaba con ellos?

Antes de vacaciones, dos veces al año, muchos profesores venían a la biblioteca. Algunos con un título preciso anotado en un papel pequeñito, otros se dejaban guiar. Pero muchos, sino casi todos, prestaban un libro para leer durante esas semanas de receso. Algunos los devolvían apenas regresábamos a clases, otros cerca de las fechas de las siguientes vacaciones. Pero, bueno, me dejaba tranquila pensar que los profesores prestaban y se leían, al menos, dos libros al año.

Bueno, y el hoy... Como les decía, dicto talleres para padres y maestros sobre la literatura infantil y juvenil, el fomento y el gusto lector. En los talleres para maestros, me sorprende ver, a veces, el desconocimiento de títulos, autores y formatos. Muchos docentes se han engomado a ciertos títulos y autores —de hecho muy buenos— que aparecieron hace muchos años pero que ya hoy están bastante desactualizados. Mencionan con emoción un autor, pero cuando hago referencia a uno de los recientes libros del mismo, quedan totalmente perdidos. A veces los veo anotar rápidamente toda la bibliografía que menciono y cuando finalmente les digo que no se afanen, que yo les haré llegar copia de mi presentación, oigo un suspiro general en el auditorio.

En los talleres de padres, siempre hay papás profesores. Me miran al comienzo con ojos de angustia, pero siempre son ellos los que se acercan al final para agradecer, pedir más ayuda, solicitar mis datos de contacto. Y en ese sentido, nunca olvidaré una intervención de un audaz profesor que, rodeado por tantos padres, dijo que en ausencia de padres lectores en casa (por falta de tiempo o interés en la lectura) muchos maestros se han convertido en los únicos modelos lectores para algunos niños. ¡Y tiene tanta razón! Hay muchos niños en casa muy solos y son los maestros los únicos que los llevan por el camino de los libros.

Ese antes y este ahora me han llevado a pensar. Pensar y comprender para poder decir que prefiero hablar más de motivación. Porque en mi discurso propio del contagio de la lectura, creo que la variable motivacional sobrepasa la formativa. Hay espacios pedagógicos para aprender sobre muchos temas; algunos de ellos presenciales en el marco del desarrollo profesional de la propia institución o auspiciados por terceros en eventos, congresos, seminarios, simposios y otros tantos, como este en el que estamos. Y hoy día, además, hay de todo en internet y si uno realmente quiere aprender algo, consigue el curso específico que anhelaba de alguna manera, muchas veces gratuito y en

los tiempos que más se adecuan al horario laboral y familiar. ¡Ese ya no es el inconveniente!

El problema es que el maestro actual, que pertenece por formulación y herencia a la tradición oral, debe enfrentarse con el no fácil reto de hacer leer a sus alumnos y, ante todo, formar en ellos cierto hábito de disfrute por la lectura. Un maestro solo puede motivar e incitar a sus alumnos por los libros cuando a él le agrada leer y porque los textos que les presenta son atractivos y de interés también para él.

Esa maestra tenía razón, los maestros son modelos lectores ideales, así como mediadores por excelencia, seres con mucha influencia en el círculo literario de los estudiantes y de otros. Porque un maestro puede también extender su labor y generar padres lectores. Es necesario que el maestro se reconozca como lector y se convierta en dueño de la palabra. Que conozca los libros y los disfrute, que comparta con emoción y pasión sus lecturas en clase, que hable y cuente de lo que leyó, lo que recuerda. Que transmita la experiencia lectora a sus alumnos. Porque el maestro es un mediador que contagia y apasiona, que logra convencer sobre la lectura o que la convierte en algo tedioso porque solo la muestra como una herramienta para lograr una nota, para cumplir una tarea, o para satisfacer la meta de otro. Porque la literatura gozada, sentida y amada enriquece la práctica docente.

¿Cómo despertar el goce lector en los maestros? Cuando el maestro se asume como sujeto lector y productor de textos. Si enfrenta la lectura como una práctica y como parte esencial y fundamental de su formación y vivencia escolar. Si aprovecha todos los momentos de su trabajo para leer y escribir con sus alumnos, para discutir con ellos sus escritos, para autocorregirse delante de ellos. Si logra integrar la lectura y la producción escrita en su quehacer. Se necesita que los maestros se conviertan en sujetos dinámicos como lectores y productores de textos y que estas prácticas sean parte de su cotidianidad y de su formación profesional. ¡Necesitamos que los maestros lean!

Si leer permite la ensoñación, la imaginación y pensar en otras formas de hacer lo posible, ¡cuántas ventajas tiene para un docente acercarse a los libros! Es una posibilidad infinita de recrearse cada vez para ser mejor, de reinventarse con metodologías distintas, alejándose cada vez más de la rutina y de la repetición. Leer permite sacar un tiempo para uno mismo; tiempo de reflexión y de ocio. Cuando se lee, cada uno se toma su tiempo, y no tiene que subyugarse al tiempo de los otros, ni a la publicidad, ni la televisión, ni a los horarios, ni al rápido ritmo de las obligaciones laborales. Es un momento

para sacar la cabeza del fondo del agua, para pensar en uno y para tomar el aire necesario para volver a sumergirse.

Ese maestro singular y único tiene que dejar de ver la literatura como una obligación laboral, austera y fundamental. Porque todos, maestros, bibliotecarios o investigadores, podemos interrogarnos más sobre nuestra relación con la lengua, la literatura, los libros, con la palabra, con nuestra propia capacidad para dejarnos seducir por el ritmo y la cadencia de un texto sin el afán de buscar su valor utilitario, sino por el mero disfrute y gusto lector. Porque para transmitir el amor hacia la lectura, hay que experimentarlo.

Dice Anne Marie Chartier en su libro *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* (p. 51): “los maestros deben inventar todo el tiempo maneras de enseñar que permitan a los alumnos encontrar valor y sentido en una serie de aprendizajes que no pueden elegir. Eso es lo que se llama pedagogía”. Lo que hace de un profesor un verdadero maestro es que sabe inventar maneras que permitan a todos los alumnos experimentar, en corto plazo, la recompensa por su esfuerzo. Pero algunas veces ni la escuela ni el maestro han dejado una huella impresa en los chicos y ellos nunca se apropian de ella, pasan por ahí, porque les es necesaria, porque allí socializan. Pero imaginen ustedes la presencia en la escuela de un maestro lector que apasiona y que contagia, que carga un libro bajo su brazo y lee con ellos durante los tiempos de lectura en el salón o a hurtadillas en los recreos, que ríe y llora leyendo porque se ha dejado tocar por una historia (y que no le da pena hacerlo frente a los jóvenes), que lee en voz alta y que permite a sus alumnos discutir y hablar sobre los libros, sin otro objetivo que escucharlos. Un maestro que recibe recomendaciones lectoras de sus alumnos y que luego de leer ese libro, busca y agradece a aquel que lo invitó a descubrir ese texto inolvidable. En la ausencia de datos tan específicos para nuestro país me permito citar la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en Educación Básica realizada en México en el 2006, en la cual hallaron que allí los profesores leían un libro al año. ¡Uno! O sea que comparativamente los docentes a los cuales yo les presté libros para leer en vacaciones leían muchísimo. Aidan Chambers, escritor inglés que ganó el Premio Hans Christian Andersen en el 2002, afirma que “un profesor de colegio interesado en formar lectores debería haber leído, mínimo, 500 títulos de literatura infantil”. ¡Se imaginan lo que puede significar en la vida del docente leer todos esos libros!

Para terminar, debo decir que conozco la vida del maestro dentro de la institución y sé lo apremiante que es el día a día. Es cierto que a veces la profesión docente absorbe todo lo demás y que no hay tiempo para nada distinto.

Planeación, seguimiento y evaluación son tareas que muchas veces se deben hacer en casa, especialmente cuando son muchos los alumnos en un salón. Pero para un docente leer tiene que estar ahí incluido.

El francés Daniel Pennac en su libro *Como una novela* propone que en lugar de exigir la lectura, el profesor debería compartir su propia dicha de leer. Creo que los chicos entenderían la lectura de una manera distinta si así fuese.

Referencias

- Chartier, A., Rockwell, E., & Sánchez, D. L. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica* (1ra ed., Espacios para la lectura). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, C. S., & Lozano, C. S. (n.d.). Didáctica de la literatura en la escuela colombiana. Retrieved May 8, 2019, from https://www.academia.edu/18732587/Didáctica_de_la_literatura_en_la_escuela_colombiana
- Parra Roja, A. (1998). *La lectoescritura como goce literario* (2da ed., Colección Aula Alegre). Bogotá: Magisterio.
- Petit, M., Segovia, R., & Sánchez, D. L. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1ra ed., Espacios para la lectura). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. H., & Rodríguez, A. O. (1998). *Por una escuela que lea y escriba. Ideas para crear y recrear*. Bogotá: Taller de Talleres.

Interioridad y literatura, alfabetización académica, ciudadanía digital. Tres tensiones en las formas de leer, escribir y hablar en la escuela

Carlos Sánchez Lozano

Experto en literatura infantil y lectura

Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios de maestría en Literatura de la Universidad Santo Tomás. Es escritor, crítico literario y especialista en literatura infantil y juvenil y libros para niños y jóvenes. Ha trabajado como asesor del Cerlalc, en temas relacionados con alfabetización.

Todos hablamos desde una perspectiva individual y esto marca no solo nuestra mirada de la realidad, sino el discurso que elaboramos para interpretarla. Todos hablamos desde un lugar, una ideología, una historia personal, y mediante un conjunto de estrategias discursivas que reflejan una visión particular de mundo. Considero clave que los maestros reflexionemos de modo permanente sobre nuestra experiencia, pues ella nos define. No hacerlo tiene el grave riesgo de arrinconarse en el propio discurso, tan propicio al cliché, a los lugares comunes y a la autodefensa a ultranza de lo que hacemos en el aula. Es esa experiencia de la subjetividad, la propia de la identidad laboral —ser maestro de escuela pública—, la que define lo que se piensa sobre el lenguaje y las decisiones didácticas, curriculares, de evaluación que se toman al tener al frente a 30, 40 y hasta 50 niños o jóvenes en una clase.

Quisiera aprovechar la oportunidad para hablar de *tres tensiones* que reflejan claramente que hay una resignificación en la escuela de los verbos *leer, escribir, hablar, escuchar* ocasionada por la revolución de las comunicaciones que ha originado internet desde comienzos del siglo XXI.

Con la agudeza que le es habitual Emilia Ferreiro (2001) ha identificado ese cambio:

“Estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito”(p. 41).

A este drástico cambio no podemos ser ajenos los profesores de lengua y literatura. Acá no se trata de ser —siguiendo a Umberto Eco— *apocalípticos* y culpar a internet de la supuesta pérdida del hábito de leer libros impresos, o *integrados* idólatras de las nuevas tecnologías que creen que ellas por sí mismas solucionarán los problemas educativos dejando al maestro en segundo plano.

Se trata de ver con franco realismo cómo podemos resignificar nuestra propia experiencia como docentes para enfrentar el nuevo paradigma cultural, según Néstor García-Canclini (2015): “El punto de partida es intentar averiguar cómo conviven ahora la *cultura letrada*, la *cultura oral* y la *cultura audiovisual*” (p. 29).

Tensión 1: Interioridad y literatura

La primera tensión que expondré tiene que ver con cuál es el sentido de la enseñanza escolar de la literatura en nuestro tiempo. Propongo develar esa tensión en forma de pregunta: “¿para qué la literatura en nuestras vidas?”. Si como lo han señalado diversas investigaciones (Cerrillo, 2010, p. 94) la razón de incluir dentro del currículo escolar en los países iberoamericanos el área de literatura fue, a comienzos del siglo xx, fortalecer las identidades nacionales (a través de la lectura obligatoria de los llamados “clásicos”), ¿esta consigna debe permanecer todavía?

Mi impresión es que esta consigna se agotó, cumplió un ciclo y es inútil mantenerla hoy. Los niños y jóvenes que tuvimos que ir a la escuela hace más de cuatro décadas soportamos el cirirí de leer textos que no entendíamos, que no nos decían nada en particular, y de los cuales esperábamos hallar —sin internet en esos años, imagínense— un resumen gracias a la amabilidad de un compañero, un domingo al final de la tarde, ya desesperados, como lo ha narrado de forma divertidísima John Fitzgerald Torres en *Por favor, ¡no leas este libro!*

¿Para qué la literatura en nuestras vidas entonces? Yo respondo: para construir la subjetividad, para darle un rostro a la identidad de cada uno. Mi idea es que los niños y jóvenes que nos esperan en las clases comprendan la idea de que cada uno es un texto, una silueta personal, que resume todos los textos que han sido significativos en la vida. De la cabeza a los pies. Somos sujetos “literaturizados”. Conformados, ojalá, por decenas de textos, fragmentos, versos, canciones que a lo largo de la vida nos han permitido dar voz a lo que somos, a lo que pensamos. Y no importa de dónde vengan esos textos, si de la alta cultura o de la cultura popular. Desde luego que reconozco

que la tarea de los que somos mediadores de lectura y escritura (maestros, bibliotecarios, promotores de lectura, padres de familia) es abrir puentes para que los estudiantes pasen a un terreno donde haya palabras de calidad porque estas ayudan a decir mejor lo que somos.

Ese paso de tener con la literatura una relación exterior a una interior yo lo denomino “evocación”. Evocar es traer a la memoria un texto que ayuda a darle sentido a la propia experiencia. Allá están los textos, aquí estoy yo. ¿Es posible encontrarse? Ese diálogo entre la realidad y yo, mediado por un texto, es evocación. Se manifiesta con expresiones del lector emocionado: “¿Esto se puede hacer?”, “Ah, ya entendí tal cosa”, “Yo he pasado por las mismas”. “¡Qué maravilla!”.

En esa orientación creo que los *maestros de lenguaje como mediadores tenemos tres tareas*:

1) *Consolidar una comunidad lectora*. Por ello entiendo la necesidad de fortalecer los espacios y los encuentros que suscita la literatura, tanto en el entorno físico como en el virtual. i) Participar en un *club de lectura* para acentuar el hábito lector, ii) *acercar los libros* a los niños (por ejemplo a través de la Colección Semilla del Ministerio de Educación), iii) *tener un grupo en redes sociales* con maestros o adolescentes para recomendar y hablar de libros, iv) explorar la posibilidad de ser *booktuber* (el caso en Medellín de El Escaparate, protagonizado por dos chicas, Camelia y Danielle), v) leer una obra y luego *conversar con su autor* en el aula (como lo hacen muy bien el Juego literario y el Programa de lectura de los clásicos que patrocina la Editorial de la Universidad de Antioquia), vi) asistir a una *librería a un lanzamiento*, vii) pero sobre todo *fomentar la lectura compartida y la lectura en voz alta* por parte de los mediadores. Sabemos que la interpretación oral de los textos guiada por un mediador —sobre todo en la primera infancia y en los primeros años de escolaridad formal— es clave en la construcción de los lectores⁴.

2) *Acentuar el diálogo intertextual de la literatura con otras artes*. Los textos literarios no están aislados en el mundo de la cultura, sino que establecen

4 En el blog *Escribidores* he divulgado para primera infancia la experiencia de 10-10-10. Ver en: <http://bit.ly/1LKZZJU>

5 La intertextualidad se refiere a la “relación dialógica que se da en el interior de un texto, entendida como un encuentro de varias voces (implícitas o explícitas) que establecen entre sí algún tipo de dependencia formal o de contenido”. (Genette, 1989, p. 57).

relaciones de diverso tipo con las otras artes: música, teatro, cine, danza, las artes plásticas, la fotografía, los cómics, el relato digital, el periodismo. Se ha identificado, por ejemplo, en Colombia, la relación entre el vallenato y la poesía de Raúl Gómez Jattin, entre el cine y la música caribeña en *Que viva la música*, de Andrés Caicedo, entre el teatro y fotografía en la obra ese gran dramaturgo antioqueño —hoy casi olvidado— que es José Manuel Freidel. Con los niños más pequeños es posible apreciar esa relación intertextual entre artes plásticas y narración en *Las pinturas de Willy*, de Anthony Brown. El profesor de la Universidad del Valle Gustavo Aragón⁶ ha insistido en explorar las elipsis de las sagas juveniles para aprovechar y pedirles a los estudiantes que completen aquello que les parece que falta y lo conviertan en radioteatro.

3) *Fortalecer la formación en literatura infantil y juvenil*. El conocimiento de la literatura infantil y juvenil, sobre todo la colombiana, es determinante para tener empatía con los intereses, preocupaciones y sueños de los niños y jóvenes. Saber qué libro seleccionar y recomendar porque se sintoniza con un momento emocional especial de sus vidas, pero igualmente incluso con temas del currículo, es un aspecto diferenciador de un maestro de preescolar, primaria o secundaria. Estamos viviendo una edad de oro de la LIJ en Colombia: nunca habíamos tenido tantos autores profesionalizándose con el ánimo de escribir para los niños y jóvenes. A los autores clásicos como Yolanda Reyes, Celso Román, Irene Vasco, Gonzalo España, Claudia Rueda, se unen los más recientes: Marcela Velázquez, Juan Fernando Jaramillo, Isaías Romero. Los libros están muy bien ilustrados (gracias a Dipacho, a PowerPaola, a Juan Camilo Mayorga) y las editoriales independientes — como Babel Libros, Sílabas, Tragaluz, Rey Naranjo, Cataplum — abren un espacio a publicaciones más arriesgadas. Este ecosistema se enriquecerá si los mediadores aportan valor, mediante la lectura de estas obras en las aulas, explorando diversas estrategias didácticas (actividades, talleres, secuencias didácticas, proyectos), ya sea de mediación heterónoma o autónoma.

Tensión 2. Alfabetización académica

Por alfabetización académica entiende la profesora Paula Carlino (2006), su principal difusora en el ámbito latinoamericano:

6 Recuperado de: <http://bit.ly/2ruSSR7>

Proceso por el cual una persona llega a hacer parte de una comunidad académica, justamente en virtud de la apropiación de sus formas de razonamiento y de las prácticas discursivas que le son características. Estas prácticas ponen de relieve que los modos de leer y escribir no son los mismos en todas las áreas. (p. 22).

Desde los Lineamientos curriculares de Lengua castellana, en 1998, se empezó a hablar de que el desarrollo de la competencia comunicativa no era responsabilidad exclusiva de los profesores de lenguaje. La consigna era: “Se enseña a leer y a escribir en todas las áreas”. Se refería a las asignaturas del plan de estudios: ciencias naturales, matemáticas, sociales, educación artística, filosofía, educación física, etc. Pero el paso para que esto se haya dado en las aulas ha sido muy complejo, en razón precisamente de lo que decía Paula Carlino: la lectura y la escritura no se están usando para el aprendizaje, para la adquisición y generación de nuevos conocimientos, sino para dar cuenta de saberes declarativos de las disciplinas. Es decir, se ha impuesto una visión instrumental de la lectura y escritura, básicamente dirigida a la memorización de datos y a dar cuenta de los textos en el nivel literal y a usar la escritura para responder tests de lectura o completar información exigida por el libro de texto. La lectura y la escritura como tarea, no como transformadora del propio conocimiento en cada disciplina académica.

Hay otro factor fuerte que determina esta situación: los maestros de las áreas no aprovechan suficientemente el fuerte poder epistémico y transformador de la lectura y la escritura. Por ejemplo, es clave lograr propósitos con la lectura como los siguientes: i) leer para consultar en un buscador electrónico, ii) leer para investigar, iii) leer para referenciar una fuente, iv) escribir para aportar información a Wikipedia, v) escribir para generar nueva información a través de proyectos (como lo hace el Programa Ondas), vi) convertir textos secuenciales analógicos en textos no secuenciales digitales (un artículo científico en una infografía) para compartir en la red y obtener retroalimentación y críticas.

También resulta complejo descubrir que los docentes de las áreas no tienen un contacto fuerte con el mundo de la cultura escrita. El libro central de lectura es el libro de texto. Esto les impide estar actualizados con información académica de mayor rigor (p. e. boletines de prensa con información escrita para los niños y jóvenes, bases de datos, sitios web de divulgación de la ciencia, etc.), explorar otros tipos de libros como los informativos para compartir en sus clases y fortalecer estrategias constructivistas de aprendizaje por des-

cubrimiento, centradas en los estudiantes, en la producción de conocimiento y en la integración a una comunidad disciplinar.

Insisto: una resignificación de la lectura y la escritura en las áreas pasa por impulsar programas de formación con los docentes que les facilite su ingreso y participación en comunidades disciplinares, los que yo denomino PLA (Programas de Lectura Académica). Para lograrlo se requiere un fuerte liderazgo de los rectores y de coordinadores académicos, que puedan persuadir a los docentes de las áreas para que revisen su mirada sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

Visto como señala Carlino que uno de los objetivos de la lectura y la escritura en las asignaturas del currículo es familiarizar a los estudiantes con los textos propios de cada área (tanto analógicos como digitales), hacia allí creo que habría que orientar esos PLA en una primera etapa. En historia se enseñan las líneas de tiempo, los perfiles biográficos, los protocolos para dar cuenta de ciertos problemas sociales, una encuesta. En matemáticas, las gráficas de barras, las coordenadas cartesianas, las proyecciones cuantitativas. En ciencias naturales, las infografías, la fotografía naturalista, el registro de información biológica.

Esos textos pueden ser enseñados a través de talleres, es decir, la modalidad didáctica centrada en el aprendizaje (no en la enseñanza) que funciona con modelado docente y en que se verifica que hubo internalización de habilidades metacognitivas de lectura y escritura por parte del estudiante. Mi hipótesis es que, si funcionan los talleres como experiencia para entender el uso de los textos asociados a las epistemes de las áreas, se puede pasar a modalidades de intervención pedagógicas más complejas como las secuencias didácticas y los proyectos interdisciplinares.

Así nos lo ha enseñado, por ejemplo, el Programa Ondas de Colciencias (un programa extracurricular que busca estimular la investigación en la escuela), donde el eje de trabajo es la producción de conocimiento nuevo. A medida que los estudiantes tratan de responder una pregunta relacionada con un problema de su comunidad, se fortalecen las habilidades asociadas a las competencias de lectura, escritura y oralidad. Como lo demuestran varias experiencias significativas de Ondas, los niños y jóvenes involucrados empiezan a descubrir que necesitan, por ejemplo, la lectura para entender el uso de determinada sustancia en una prueba de laboratorio; la escritura para presentar un informe sobre una salida de campo; o la oralidad para pronunciar un *speech* de tres minutos que graban en video y a través del cual divulgan en YouTube los resultados de su investigación.

Lograr avances con la implementación de la lectura, la escritura y la oralidad en las áreas del currículo exige resolver previamente problemas conceptuales y de procedimiento. Entre los problemas conceptuales está que la lectura académica, como lo explica Louise Rosenblatt, se basa en una interpretación unívoca (denotativa), pública, de la información, mientras que la lectura literaria admite multiplicidad de interpretaciones (connotativas). Por ejemplo, la estructura del ADN (hasta donde va la investigación) es validada por la interpretación de una comunidad científica que documenta sus juicios mediante experimentación. En cambio, un libro valiente y duro como *El coronel no tiene quien le escriba* admite varias opciones interpretativas.

El otro problema que enfrenta la lectura en todas las áreas es procedimental. Esencialmente el sistema escolar en preescolar, primaria y secundaria ha privilegiado la lectura literaria (y sobre todo de textos narrativos de ficción) en demérito de la lectura académica (Pérez Abril *et al.*, 2010, p. 43). Ello se puede percibir en los planes lectores (sobre todo en los colegios privados) donde se lee habitualmente un libro literario por trimestre. Mi respuesta frente a ello es que es necesario y urgente invitar a los docentes de las áreas disciplinares a participar en comunidades lectoras y para comenzar hay que introducir los libros informativos o de divulgación en los planes de lectura. Los libros informativos, aclara Mónica Baró (1996), son: "...aquellos que tienen como finalidad la de aproximar a los lectores a un conocimiento y a la vez, estimular en ellos la curiosidad por saber más." (p. 8)⁷

Los libros informativos (expositivo-explicativos, documentales o de no ficción, como se les denomina en otros casos) son esenciales en la formación de los niños porque, como señala Ana Garralón (2007), "...cumplen con un cometido esencial tanto en la formación de los lectores como en el desarrollo de su espíritu científico: dejan muchas puertas abiertas, plantean curiosidades que seducirán a los niños y les invitarán a discutir o a investigar más" (p. 18).

Los libros informativos son "traducciones" de información científica, académica o periodística especializada. Esto, en razón de que los niños leen de

⁷ Los libros informativos para niños incluyen diversas temáticas: historia de diversos países y culturas, inventos y tecnologías, medio ambiente y salud, recetas de cocina, competencias ciudadanas, biografías de científicos y personas relevantes, y análisis de situaciones de actualidad (racismo, sexismo, religión, migración).

manera diferente y cuentan con modos de comprensión diferentes a los de los adultos.

Tensión 3. Ciudadanía digital

Cualquier resignificación de la lectura y la escritura en la escuela debería tomar en consideración el desarrollo de tres competencias:

Funciones de la lectura y la escritura en la escuela
Construir y expresar la subjetividad Lectura literaria y escritura creativa. Escritura interpersonal
Adquirir y generar conocimientos Lectura y escritura relacionada con las materias del currículo (sociales, naturales, química, matemáticas, filosofía)
Ejercer la ciudadanía Participar en la comunidad: reclamar, proponer, informar. Derechos garantizados en la construcción, en la ley y en el PEI

Ahora enfoquémonos en la última, en cómo a través de la lectura, la escritura y la oralidad se ejerce la ciudadanía activa y participativa desde la escuela. Bárcena (1997) ofrece un marco para definir *ciudadanía*:

El ejercicio de la ciudadanía es pura exterioridad, más que interioridad. Y en cuanto tal es una forma de comunicación, un modo de lenguaje. En la ciudadanía se comunica algo, y nos comunicamos. El ámbito de lo común —la esfera pública—, ese ámbito de las ‘apariencias’, y de lo externo es lo que prioritariamente define la ciudadanía (p. 171).

Esta tensión surge precisamente en razón de los diversos desafíos que supone participar en ese “ámbito de la esfera pública” constituido por la convivencia, el respeto a la diferencia, cualquiera que esta sea (política, sexual, racial), la valoración de la multiculturalidad y, sobre todo, el ejercicio de la tolerancia y el diálogo para solucionar los problemas. Diversos documentos institucionales (Sánchez Lozano, 2014) han llamado la atención sobre cómo los niños y jóvenes que usan la lectura, la escritura y la palabra hablada en la escuela tienen un papel protagónico en la consolidación de la ciudadanía:

Saber leer y escribir críticamente en soportes analógicos (documentos y libros en papel) y digitales (sitios web, aplicaciones, chats, correos electrónicos, redes sociales, entre otros) es una condición esencial de ciudadanía, porque es a través de la lectura y la escritura que el sujeto se visibiliza en la sociedad, es la manera de decir: «Aquí estoy y merezco ser atendido». El ciudadano lee para entender sus derechos garantizados en la Constitución y en la ley, y conocer los deberes que estos exigen; escribe para reclamar su cumplimiento. Niños, niñas y jóvenes son ciudadanos, aun sin cumplir los dieciocho años. A lo largo de los años de estudio en la educación básica se deben diversificar las situaciones que animen a niños, niñas y jóvenes a leer, conversar, discutir, contar, opinar frente a asuntos de la vida escolar y de la vida pública que despierten su interés y los preparen para una ciudadanía activa (p. 28).

El ejercicio de la ciudadanía pasa por enseñar y aprender en clase la llamada *lectura crítica*⁸. La lectura crítica es un tipo especial de comprensión de los textos que toma en consideración aspectos que van más allá del texto, como lo ha sugerido la profesora argentina Mabel Pipkin (2010, p. 35).

Los lectores críticos son arriesgados porque “no comen entero” y se hacen preguntas que otros lectores no expurgan en los textos. Principalmente a los lectores críticos los caracterizan dos actitudes: La primera yo la llamaría “romper el cascarón del yo”: *yo pienso, yo creo, yo digo*, el “opinadero” imparable. Los lectores críticos son dialogales, esto es, piensan que los textos son una construcción colectiva, no un ámbito para exponer su yo prepotente. La lectura crítica es intertextual, es decir, dialoga con otros autores, otros textos, no se resigna al monólogo. Pero este diálogo no es devoto ni postrado. El lector crítico no funciona como clon de otro, ni presta su propia voz para reproducir la de otro (cuesta tanto enseñarles esto a los jóvenes, que primero pasan por el nadaísmo, luego por Andrés Caicedo o por William Ospina, y finalmente por la posmodernidad o el “gurú” de turno). Al lector crítico no le gustan los partidismos arrodillados, ni las ideas “inamovibles”. Es tolerante, abierto, atento al nuevo conocimiento sin dejarse descrestar por las modas intelectuales o la voz del que más grita. La lectura crítica es pues intertextual y propone que el texto —siguiendo las definiciones de Genette y Barthes— (Charaudeau *et al.*, 2005, p. 337) es polifónico, esto es, un encuentro de voces. Por eso el lector crítico referencia, indica la procedencia de una fuente, la contrasta con otra, la valida o la enfrenta polémicamente, no oculta la cita.

8 Ver: <http://bit.ly/1PtPYUe>

La segunda actitud que se manifiesta en el lector crítico es que es riguroso frente al texto, pero no se deja someter por lo que este dice. El lector crítico lee inferencialmente, ausculta lo que el texto no dice (quizás quiera decirlo) y va más allá para reconocer los probables intereses ideológicos de los emisores de los textos.

Este lector avisado sabe, o al menos sospecha, cuándo lo quieren timar, cuándo lo invitan a militar en una causa injusta, cuándo hay dobles intenciones en los mensajes. En esa medida podemos percibir lo peligroso que puede ser cuando un ciudadano no cuenta con las capacidades suficientes para ejercer la lectura crítica.

Es necesario aprender a ejercer la ciudadanía crítica digital y ello implica la observación de varios protocolos, que forzosamente exigen ser enseñados en el aula. Yo creo que lectura, escritura y oralidad en internet (sobre todo en las redes sociales) deben ser ejercitadas a partir de los 14 años, que es la edad que formalmente está establecido su uso tanto en esas redes como en la legislación colombiana.

Los riesgos de tener actividades en el entorno digital sin ser lector, escritor o escucha crítico son evidentes (desde el cibermatoneo o el acceso a pornografía hasta la de ser víctimas de trata de personas o de pederastas virtuales), pero es claro que esta forma de comunicación no puede dejarse para que los niños y jóvenes las adquieran mediante autoaprendizaje. La presencia de padres, maestros, adultos responsables en el apoyo para aprender a ser ciudadano en internet es absolutamente relevante. Varios sitios de internet ofrecen públicamente esos protocolos para ser consultados por docentes.

Parece, en consecuencia, que es necesario que la ciudadanía digital gane un espacio en el sistema escolar y que rectores, coordinadores y profesores de lenguaje y de todas las áreas se empoderen del asunto y estén atentos ante esta responsabilidad:

Diversas manifestaciones de lo que sucede en Colombia nos están indicando que la institución educativa destinada por la sociedad para construir los saberes y competencias de la alfabetización, la escuela, tiene severas limitaciones en entender la tarea a su cargo de cara a los desafíos del siglo XXI: democracias injustas, sistemas políticos corruptos, fuertes intereses económicos enfrentados, ideologías que “hollywoodizan” la realidad. Es claro que no podemos seguir produciendo masivamente Barteblys, escribanos callados que reproducen el statu quo. Y esa irritación se acentúa cuando por momentos se percibe que ha ganado espacio cierta idea entre el poder de que entre

más lean y escriban las personas, menos acatarán a los gobiernos de turno. (Sánchez Lozano, 2011, p. 87).

Reflexión final

¿Cómo enfrentar los retos que implica la resignificación social de la lectura, la escritura y la oralidad? No hay fórmulas. Paulo Freire (2004) habló de aprender a “leer el mundo”. A los maestros fundamentalmente nos corresponde aprender a leer el mundo de la escuela y buscar que no se quede rezagado tanto frente al mundo de la vida. Siempre hay que tomar en consideración que —con todo lo que se diga contra el papel social protagónico del maestro— aún tenemos la capacidad de acercar el futuro al presente de nuestros estudiantes. Tarea compleja si la hay, como bien lo recordara la antropóloga Margaret Mead (1997): Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí, listo para que lo alimentemos, lo ayudemos y lo protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario sería demasiado tarde. (p. 125).

Referencias

- Barbero, J. M. (3 de abril de 2017). A los medios les hace falta país. *Semana*.
En línea: <http://bit.ly/2KwefYX>
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Baró, M. (1996). *Libros de conocimientos: evolucionar o morir*. En: *CLIJ, No. 83*.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En: Lluch, G. *Las lecturas de los jóvenes*. Barcelona: Anthropos.
- Charaudeau, P. *et al.* (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F.: Siglo XXI.
- García Canclini, N. et al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Madrid: Alianza, Fundación Telefónica, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Garralón, A. (2007). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Bogotá: Panamericana.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (1784, 1986). Respuesta a la pregunta: Qué es la ilustración. En. *Argumentos*. No. 14-17.
- Langebaek Rueda, C.H. (2009). *Los herederos del pasado: indígenas y pensamiento criollo en Colombia y Venezuela*. Volumen 2. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Abril M. et al. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje*. Bogotá: Fundación Compartir – Universidad Javeriana.
- Petrucci, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: *Historia de la lectura*. Madrid: Taurus.
- Pipkin, M. (2010). *Modos de enseñar, aprender e investigar en la universidad*. Paraná: La Hendija.
- Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Lozano, C. (2011). “Una investigación innovadora sobre alfabetización y democracia”. Reseña del libro: González B. y Sánchez N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: Cinde. Recuperado de: <http://bit.ly/2s5qKW4>.

Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Cerlalc.

Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Una mirada a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes

Una mirada sobre los nuevos formatos y dispositivos tecnológicos y las representaciones sociales vinculadas a ellos, las prácticas pedagógicas y docentes, así como, las representaciones de los medios tecnológicos entre los jóvenes.

Modera: Henry Renna

Consultor, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe –Orealc– Unesco.

Cientista político con estudios de postítulo en Políticas Públicas y maestrante en Pensamiento Complejo. Especialista de la red experta del Consejo Noruego de Refugiados (Norcap), en el diseño de modalidades educativas alternativas y planificación de la educación en situaciones de emergencia. Consultor de la Oficina Regional de la Unesco en educación no formal y políticas educativas. Fue investigador asociado del Equipo Psicología, Educación y Sociedad de la Universidad de Chile en educación pública y comunitaria, e investigador visitante del Instituto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Hamburgo, en instituciones y políticas de educación de jóvenes y adultos. Investigador becario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

¿Cómo leen nuestros estudiantes?

Inmaculada Velloso González

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid

Licenciada en Ciencias de la Educación y bibliotecaria. Ha participado en diferentes investigaciones relacionadas con bibliotecas escolares, bibliotecas públicas y lectura, vinculadas al Ministerio de Educación español y a la Fundación Germán Sánchez

Ruipérez. También ha formado parte de proyectos sobre memoria histórica, cooperación internacional, educación en valores y para la ciudadanía y los derechos humanos. Como docente, ha intervenido en numerosos cursos para la formación de bibliotecarios públicos, universitarios, y profesores de educación primaria y secundaria, siempre relacionados con las bibliotecas públicas, universitarias y escolares, la lectura y las tecnologías bibliotecarias.

Voy a hacer un planteamiento muy general de cómo leen nuestros estudiantes, no es un estudio académico, ningún estudio de datos, no voy a aportar un estudio estructurado. Lo que quiero realmente compartir con ustedes son unas ideas que nos sirvan para reflexionar sobre cómo leen nuestros estudiantes en todos los niveles y en todos los lugares. Es cierto que hay matices que tienen que ver con los contextos, los lugares, los países, las culturas que pueden ser diferentes, pero creo que hay un grueso común de comportamientos en cuanto a la lectura que aportan a este tipo de reflexión.

El punto de partida es cómo leen y escriben nuestros estudiantes en la actualidad y si reflexionamos sobre el tema encontramos que ellos leen y escriben mucho más que en otras épocas. Esto es paradójico ya que cuando se revisan datos y estadísticas sobre lectura en informes internacionales, los índices de lectura aparecen siempre bajos; sin embargo, lo cierto es que los estudiantes invierten en lectura y escritura bastante tiempo. Se calcula que nuestros estudiantes pasan hora y media al día consultando Facebook, Instagram o Turbo, pero si a eso añadimos otras aplicaciones como Whatsapp, internet, blogs, Wikipedia, libros de texto, prensa digital, lectura de literatura, podríamos afirmar que gran parte del día nuestros estudiantes y nosotros nos dedicamos a leer y a escribir.

Pero ¿cómo leen y escriben? La mayor parte del tiempo en forma fragmentada, a saltos, en cápsulas, textos breves, y es aquí donde radica la diferencia, la cantidad no es sinónimo de calidad. Como afirma Daniel Cassany, “Estamos rodeados de textos: en la calle, en casa, en el instituto, en el móvil, en el portátil... Por todas partes hay escritos. Cada día realizamos más cosas leyendo y escribiendo letras imágenes, vídeos e iconos: comprar, informarse, quedar, conducir, trabajar, divertirse. Y quien lo hace mejor saca más provecho”. Pero, entonces, ¿cuál es el problema?

Lectura y lecturas

El problema es que no podemos hablar de lectura en singular, sino que tenemos que hablar de *lecturas*. Sin clasificaciones categóricas, sugiero estos tres modelos o tipos, aunque cada uno puede establecer otras categorías:

- La lectura y escritura escolar/académica/formativa.
- La lectura y escritura social/comunicativa/utilitaria.
- La lectura recreativa.

Cuando hablamos de lectura nos referimos a la lectura de libros ya sea para recrearnos, como las lecturas literarias, con textos extensos que conllevan una lectura más continuada, o para adquirir conocimientos en la escuela, o para aprender algo de manera autodidacta, lectura más extendida, comprensiva y profunda que exige concentración. Estas son de manera esquemática las acepciones más comunes referidas a la lectura. Pero en la actualidad existen más lecturas y escrituras: aquellas que realizamos para comunicarnos con los cercanos, para estar al tanto de lo que sucede en nuestros grupos de amigos, compañeros y familiares, para informarnos de aquello que pasa a nuestro alrededor, lecturas y escrituras para valorar, enjuiciar, criticar, ensalzar; lecturas utilitarias que nos facilitan la vida cotidiana: mapas, planos, instrucciones de uso, prospectos, entre otros. Estos tipos de lecturas no exigen una profundidad ni una dedicación pausada ni extensa; son tipos de lectura que facilitan las tecnologías y son precisamente estos tipos de lectura a los que dedican más tiempo nuestros estudiantes por su facilidad, por su inmediatez, por su rápida réplica. No olvidemos que a todos nos gusta leer algo, poder contestar y que nos vuelvan a contestar, porque por lo general es un tipo de lectura que no exige esfuerzo. Quizá, es aquí donde está la clave.

Competencia lectora y motivación lectora

Este tipo de lectura que no requiere ni exige esfuerzo (quiero afirmar y reafirmar que leer no es algo fácil) es un trabajo arduo. Como dice Cassany,

Creemos que leer es fácil y que todo el mundo lo sabe hacer. Que se aprende en la escuela primaria. Pero es falso: algunos graduados tienen dificultades para comprender los datos básicos de un escrito; muchos no pueden valorar la fiabilidad de una fuente y muchos más son víctimas inocentes de la propaganda comercial, de los medios de comunicación interesados o de las mentiras de muchos personajes públicos. Porque leer y comprender es difícil.

Y es que, además, no basta con saber leer, aquí entra en juego la competencia lectora, es decir, la capacidad para comprender los textos, la habilidad para interpretarlos, utilizarlos e incorporarlos a nuestro acervo personal. Leer más no significa que se tenga esa competencia lectora, normalmente. Con frecuencia está relacionado con las motivaciones para leer y está claro que las

nuevas tecnologías y las redes sociales motivan mucho más a la lectura por el nivel de interacción con otros, porque producen interacciones simultáneas y en tiempo real; sin embargo, no propician el fortalecimiento de la competencia lectora, a no ser que se trabaje con ellas de manera específica, y esta puede ser la labor de la escuela y de la biblioteca escolar.

La motivación es un elemento clave en la lectura: una buena novela, la recomendación de un amigo cercano, la sugerencia de un bibliotecario o un profesor de confianza suelen constituir una buena razón para leer. También, la mediación puede venir de la mano de un espacio, de un soporte, de un formato, la necesidad de pertenecer a un grupo, de integrarse en un colectivo o de colaborar en algún tipo de acción social. Quizá, lo importante es buscar en cada caso la motivación para propiciar la adquisición o el refuerzo de la competencia lectora.

Transversalidad de la lectura

La transversalidad es una característica que tiene la lectura en la actualidad y que influye en las formas de leer de nuestros estudiantes. Antes, esta característica aludía, fundamentalmente, a que la lectura era una herramienta común para acometer cualquier temática, cualquier contenido, cualquier aprendizaje. Ahora, el término amplía su sentido al referirse también a que la lectura se presenta en multitud de contextos, en diferentes soportes y en formatos variados. La transversalidad afecta a muchos más aspectos. Con este panorama son imprescindibles las alfabetizaciones. Con toda esa variedad de posibilidades lectoras y con las tecnologías cambiantes y cada una con sus peculiaridades se hace necesario, si queremos que esa ingente cantidad de lectura contribuya a la adquisición de competencias lectoras reales, el formar en la utilización de las tecnologías, las redes y los dispositivos, es decir, recurrir a la alfabetización informacional, o alfabetización mediática e informacional, como la denomina la Unesco.

Se trata de formar en el uso de las tecnologías para poder utilizarlas con sentido crítico, valorar la información que nos aportan, así como enseñar estrategias para la búsqueda, la selección, análisis y reutilización de la información.

Hay que tener presente en la actualidad la frase que hace casi un siglo un experto historiador, Christian Lous Lange, dijo: “la tecnología es un siervo útil pero un maestro peligroso”.

Lectura transmedia

Este panorama de la lectura que abarca tantos aspectos distintos y que supone tantos cambios en los modos y utilización de esta práctica empieza a ser denominado con un término extensivo que pretende abarcarlo y estudiarlo de manera global para poder analizar los cambios que conlleva y hacer propuestas sobre cómo pueden los estudiantes hacer el mejor uso de las tecnologías y de la lectura. Carlos Scolari señala que el concepto lector transmedia hace referencia a:

El lector transmedia es un lector multimodal que debe dominar diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, pasando por el audiovisual en todas sus formas. Debe moverse en una red textual compleja formada por piezas textuales de todo tipo y ser capaz de procesar una narrativa que, como una serpiente, zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación.

Es así como además de las competencias multimodales deben sumar competencias de creación y producción.

Con todo esto se da una brecha entre la escuela y la vida en el tema de la lectura y la escritura multimodal. La lectura en la escuela no puede recoger ni trabajar la lectura que los estudiantes hacen fuera del contexto escolar. Es como si se dieran dos mundos paralelos con respecto a la lectura. Esa brecha se debe en buena medida a que las administraciones y en gran parte el profesorado no valoramos esas otras lecturas poco significativas académicamente hablando y las ignoramos, o no las tenemos en cuenta, en nuestro trabajo docente. Ahí es donde yo creo que está la labor de los profesores y de la escuela. Yo creo que los profesores nos tenemos que empoderar para lograr ponernos al día en cuestiones tecnológicas, pero sobre todo, para poder ayudar a los estudiantes.

¿Cómo reducir esa brecha? Propiciando procesos de enseñanza-aprendizaje bidireccionales. Quizá la clave para que los estudiantes consoliden su competencia lectora y se interesen e involucren en los procesos de enseñanza-aprendizaje sería incorporar esas lecturas, el manejo de dispositivos y el acceso a redes sociales como parte del trabajo en el aula y del currículo. Puede que nuestra competencia docente no abarque ni domine esas nuevas herramientas, pero sería una oportunidad de oro para que fueran los propios estudiantes los que nos enseñaran su mecánica, los que nos indicaran para qué usan esos medios y de qué manera lo hacen, y nosotros poderles aportar

la orientación para una buena utilización con sentido crítico que les permita sacar provecho de todas las tecnologías, es decir, poner en práctica procesos de educación en las dos direcciones.

No podemos perder de vista el fin social de la educación, que es el mismo fin social de la lectura y la escritura, como herramientas fundamentales de la educación que sirven para formar/educar a los estudiantes para que puedan ejercer la ciudadanía de manera crítica y responsable, capacitándoles para que cambien y mejoren el ámbito social en el que viven.

Y como dice Scolari (p. 185) citando a Paulo Freire:

...quizá lo más saludable sea defender un optimismo crítico que permita a las sociedades reflexionar sobre sus propias prácticas y descubrirse inacabadas, con un sinnúmero de tareas por cumplir. Entre esas tareas se encuentra comprender las nuevas prácticas de lectura, promover los multialfabetismos y consolidar una cultura más polifónica, libre y democrática, que aproveche las ventajas de las redes digitales de comunicación sin despreciar el legado de la tradición.

Dos sugerencias en torno a la lectura:

Daniel Cassany (2019). *Laboratorio lector*. Para entender la lectura. Barcelona: Anagrama.

Carlos A. Scolari (2018). “El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”. En: *La Lectura en España. Informe 2017* (p.175-186). En línea: http://www.fge.es/lalectura/docs/La_Lectura_en_Espana.pdf

Y otro pequeño texto de regalo. Un fragmento del poema de Luis García Montero “El deseo”, en su libro de poemas *Completamente viernes*:

El futuro y el orden son lugares inhóspitos.
 ... pero existen lugares intermedios,
 pasados y presentes con luz de porvenir.

Ecologías, saberes y ciudadanías. Interrogantes desde la

alfabetización transmedia a la biblioteca escolar

Eduardo Gutiérrez

Docente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana

Licenciado en Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Investigador en los campos de la comunicación, educación, cultura mediática y narrativas. Forma parte del Laboratorio de Narración Digital y del Laboratorio de Procesos Educativos y Comunicación, del Centro Ático de la Universidad Javeriana. Es autor del libro Comprender la comprensión (México, 2008) y de varios artículos sobre educación y comunicación.

Deseo entregar a ustedes los hallazgos de la investigación Alfabetización transmedia, realizada con niños y jóvenes para conocer la manera en que ellos hacen uso de las tecnologías y habitan ese universo digital. Vengo del lado de la comunicación y de la escuela comunicación-educación y, sobre todo, de pensar los procesos de lectura en su transformación, en el cambio del mundo tecnológico, el mismo cambio que ha implicado la transformación de lo que aquí llamo ecologías comunicativas, que es en lo que estamos investigando en este momento.

Robert Darnton, siendo bibliotecario en Harvard, se localiza en una pregunta contemporánea: “la sensación de confusión crece todo el tiempo y necesitamos tener guías que nos ayuden a encontrar la información para llegar a donde queremos” (2017, p. 87). El autor se pregunta: ¿cómo orientarnos en el mundo de hoy? Y propone a la biblioteca como un lugar donde es factible hallar esa orientación.

La pregunta es cómo orientarnos en el mundo de hoy, pero sobre todo en relación con nuestros niños y jóvenes: ¿qué es lo que se están preguntando ellos? ¿Qué es lo que los mueve en términos de preguntas en la orientación o desorientación en el contexto del mundo de hoy? En el fondo, este es uno de los puntos centrales que se propuso la investigación que realizamos. Estas preguntas son fundamentales: ¿Qué estamos haciendo nosotros para acompañar esta dinámica en estos contextos emergentes? ¿Cómo son las ciudadanías de hoy y del futuro cuando el mundo está cambiando de la manera

en que está cambiando y necesitamos orientarnos en él? Esa es la pregunta central que un trabajo como el que estamos realizando ayudaría a responder.

¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Como aprendieron a hacer esas cosas? Nuestra investigación de alfabetización transmedia interroga y trata de entender una vieja pregunta que la pedagogía se ha hecho muchas veces: ¿qué hacemos con lo que los niños y jóvenes saben cuando vienen a la escuela? Hoy esta pregunta está potenciada por el mundo digital, porque cuando decimos ¿qué traen?, traen la carga del mundo digital, la carga informacional y de acceso a datos, pero también traen las mismas preocupaciones, las inquietudes y las maneras de habitar ese mundo, y eso nos da claves para el trabajo.

La investigación

Nuestro esquema de investigación trabaja sobre jóvenes entre 12 y 18 años, en dos grupos, en al menos dos instituciones educativas. Desarrolla una encuesta que muestra el universo comunicativo de esos niños y jóvenes, luego trabaja a partir de unos talleres que dan cuenta de la cultura participativa y acceso a tecnologías a través de la dimensión lúdica, como los videojuegos, y luego unas entrevistas a profundidad con niños que vienen de ese mismo proceso y muestran el tipo de relato o comprensión que hacen de este.

El proyecto tuvo una duración de 36 meses, financiado por la Unión Europea. Formaron parte de él más de 50 investigadores de 10 instituciones en 8 países (Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, España, Reino Unido y Uruguay). La investigación comenzó el 1 de abril de 2015 y finalizó el 31 de marzo de 2018.

Los participantes se seleccionaron en diferentes perfiles de escuela en cada país: privada/pública, urbana/suburbana, escuelas muy tecnificadas/poco tecnificadas.

Durante el proceso de recopilación de datos se realizaron 1.633 cuestionarios, 58 talleres de cultura participativa y videojuegos y 311 entrevistas. Esto constituye un universo de datos bastante extenso que nos permitía hacer varias lecturas: unas lecturas transversales, que nos dieran pistas sobre eso que entendemos como alfabetismo transmedia o como lo que los jóvenes traen al universo de la escuela, y otra más detallada, que nos permitía ver diferencias en los países, así como las cosas comunes.

El sitio web del proyecto es transmedialiteracy.org, que contiene todos los informes, documentos, etnografías, síntesis y resultados. Los invito a que lo consulten y conozcan estos materiales para comprender y profundizar en el tema.

El gráfico nos muestra las competencias que los chicos traen a la escuela, esencialmente del mundo digital, cuando nosotros interactuamos con ellos. Ese es nuestro punto de partida. Por ejemplo, en el ámbito de competencias transmedia de producción, el estudiante sabe usar herramientas fotográficas y de edición, es competente en eso, y esa competencia no se la da la escuela, él la trae. Vuelve la pregunta: ¿qué hacemos en el aula de clase con lo que ellos saben?

Aparte de los bloques grandes como producción, prevención de riesgos, performance, gestión, está todo lo que pasa detrás del mundo digital, que no se relaciona solamente con el acceso a información, sino con la capacidad de organización, de organizar sus propios espacios, actuar e incidir socialmente, que entran en juego con estas competencias.

La pregunta a partir de la lectura de este gráfico no es ¿cómo voy a meter esto en la escuela? La pregunta es ¿qué voy a hacer con esto que ya llegó a la escuela? ¿Qué hago con esto que muchos niños y jóvenes traen al espacio de la escuela?

Aparecen las estrategias de aprendizaje informal, es decir, las formas de aprender que los muchachos nos cuentan que utilizan y que tienen como factores propios de su quehacer, por ejemplo, jugar, aprender enseñando, que es elemento central: ¿Cómo se aprende en el mundo digital? Enseñando a otros lo que he aprendido. Esto cambia las condiciones del conocimiento y de las relaciones con el conocimiento que la escuela ha tenido anteriormente, porque son jóvenes que están pasando de receptores consumidores a productores generadores, son gente que está escribiendo para decir cosas y quiere decir cosas, y estos son elementos de la ciudadanía presente y futura que se reflejan aquí. No son niños lectores-receptores buscando una información; son niños escritores produciendo unos mundos que generan unos contenidos que quieren hacer circular y con ellos quieren intervenir en los contextos sobre los cuales se están preguntando cosas. Eso es lo que menos miramos y lo que este proceso nos ofrece para poder pensar.

Algunos hallazgos de la investigación

En la encuesta encontramos, entre otros muchos hallazgos, los siguientes:

- Las ecologías comunicativas, es decir, el conjunto de formas comunicativas en las que habitan nuestros jóvenes, son complejas. Muestran la convivencia entre formas tradicionales de comunicación (libros, conversaciones, etc.) y formas de comunicación mediadas tecnológicamente. Esto es importante porque normalmente pensamos que los jóvenes habitan en unas ecologías donde solamente están las herramientas digitales, pero lo cierto es que en esas ecologías se mezclan diversos tipos de artefactos y formas de comunicación.
- Hay desigualdades, hay temas de acceso a los datos móviles, que está mediado por los padres, lo cual significa que hay una dinámica de negociación en el acceso al mundo digital, puesto que muchas veces niños y jóvenes dependen de sus papás para acceder a la red y, por tanto, el uso del teléfono celular con conexión a la red se da en los tiempos en que están con sus papás. Así, se encuentran en un contexto de acceso restringido y controlado donde se juegan no solo el acceso, sino relaciones sociales, poderes y tensiones.
- Hay una pluralidad de soportes de las formas comunicativas. Están pasando de una diversidad de soportes y accesos a la convergencia en soportes únicos. A la vez, encontramos de forma limitada la presencia de elementos como periódicos, libros o cámaras fotográficas. Tecnologías tradicionales como la radio parecen estar dejando de ser vistas por los jóvenes y sus familias como el referente central que han sido hasta ahora, mientras que otras como la televisión persisten como artefactos y formas narrativas.

De estos hallazgos obtenemos una clave para comprender cuáles son las ecologías que habitan nuestros jóvenes, y que estas no son generalizables. La pregunta para la biblioteca y para la institución educativa sería: ¿cuál es la ecología comunicativa en que habitan mis estudiantes? ¿Usan teléfonos? ¿Tienen acceso a videojuegos? ¿Tienen acceso a internet? ¿Escuchan radio? ¿Hay libros en sus casas? Son universos y ecologías comunicativas complejas que nos dicen de dónde salen sus preguntas y sus intereses.

Nos movemos hacia preguntas que superan el medio específico y se aproximan a nuestra práctica pedagógica: ¿Cómo se informan? ¿Cómo se divierten? ¿Cómo se vinculan con otros? ¿Cómo comparten? ¿Cómo interactúan? Los elementos que están en juego y los sentidos en que habitan cotidianamente son los que traen las preguntas a los espacios escolares.

- Tenemos jóvenes que saben producir contenidos digitales, saben producir y editar, pero les da vergüenza publicar en las redes, tienen temor de ser visibles en la visibilidad sugerida por estos medios.

- Se da una *coopetencia*, que es un término medio entre la cooperación y la competencia. Ellos cooperan, pero no con todos, sobre todo no cooperan con quienes están cerca; sí lo hacen con quienes están distantes, con los que juegan juegos en línea distantes, pero compiten con los que son cercanos. ¿Cómo esas categorías de competencia juegan en nuestra vida cotidiana en la interacción que tienen los jóvenes con la información, con los contenidos en la escuela?
- Los estudiantes son conscientes de los límites y riesgos del mundo digital. Este dato es muy importante porque realmente saben y son expertos en muchos ámbitos. Se descubre que son *hackers* expertos.
- Hay una limitada dotación y limitado acceso combinados con una fuerte posibilidad creativa. Esto tiene que ver con las desigualdades en el mundo digital: tengo pocos elementos, pero lo uso con gran potencia; tengo un solo programa, pero lo desarrollo de muchas maneras, y construyo otras formas de acercarme a la información, al juego a la relación con otros.

La escuela y la biblioteca escolar en esta transformación

Las competencias con las que llegan nuestros niños, niñas y jóvenes nos interpelan como bibliotecarios, maestros, padres y mediadores, al interrogarnos acerca de qué hacemos con lo que ellos traen, y no solamente qué hacer para usarlo, sino qué hacer para enriquecer la reflexión y la crítica. ¿Cuál es la capacidad de la biblioteca, y la escuela en general, para trabajar en diálogo con estas dimensiones de lo que saben nuestros niños, niñas y jóvenes y traen a la biblioteca y a la vida escolar, convertidos en preguntas, dudas, interrogantes, emociones, habilidades y saberes?

¿En qué medida desde la escuela o la biblioteca se entra a dialogar con la transformación que se está dando? La transformación no está en el acceso, sino en el exceso. Hay mucha información disponible, y esto lleva a preguntarnos: ¿todos están accediendo en la misma condición? ¿Todos tienen la misma posibilidad de acceder? En esas condiciones de exceso y de acceso a la información, aparecen preguntas tales como: ¿dónde aprenden qué hacer con eso a lo que acceden? ¿Cómo se hace una lectura crítica de eso? ¿Quién ayuda a sopesar la calidad de la información a la que se accede?

La respuesta natural a todas estas preguntas se centra en el rol que juega la escuela en la construcción crítica de las relaciones con el conocimiento y la información.

Ecologías comunicativas, saberes y ciudadanía

Las ecologías comunicativas están en la escuela. Niñas, niños y jóvenes expresan una nueva asimetría, los mundos comunicativos en los que ellos habitan hacen parte de un mundo dotado digitalmente y no encuentran necesariamente en la escuela un lugar donde se reflexiona y se debate sobre estos temas.

En cuanto a los saberes, son ellos los que saben, aunque no sepan crítica y reflexivamente como quisiéramos sobre el mundo digital. Se trata de una relación que rompe la asimetría que tradicionalmente ha planteado el lugar de los centros de saber como la escuela y la biblioteca. Es el paso de la actuación de los estudiantes como consumidores o receptores a la perspectiva de productores creadores; y, por tanto, salimos de la perspectiva en la cual lo que se busca es recibir una información y más bien lo que se requiere es dialogar con ella o habilitarse para producir nuevas versiones.

Se necesita entonces comprender las bibliotecas escolares como ecologías comunicativas que modelan el acceso fascinante y crítico al conocimiento en el mundo de hoy, como lugares de la diversidad de los saberes donde se supera la asimetría del conocimiento y se produce un diálogo, un espacio para productores y no solo para consumidores de información. La riqueza de la ecología de saberes y de comunicación que debe ofrecer la biblioteca debe trascender la asimilación de la producción de contenidos y hacer de la biblioteca el lugar en el cual se aprende a producir contenido; esto implica aprender a actuar de una manera en la cual en la sociedad del futuro será posible participar, crear otros contenidos, movilizar información, construir opinión, producir las propias reflexiones, tener una propia voz, deliberar en el contexto creativo expresivo y de acción política de la vida cotidiana. En síntesis, hacerse ciudadanos.

¿Qué está en juego cuando leemos literatura en las aulas?

Mauricio Pérez Abril

Docente e investigador especialista en educación y lectura

Docente e investigador universitario, experto en temas relacionados con el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Ha liderado la puesta en marcha de diversos proyectos educativos y de fomento de la lectura en zonas rurales de Colombia y ha asesorado al Ministerio de Educación de Colombia en la elaboración y revisión del currículo para el área del lenguaje.

Si el niño se queda vacío de textos sufrirá una muerte prematura del corazón y de la imaginación.

Steiner (2001, p. 242)

Estoy dedicado a estudiar las prácticas de aula con profesores de escuelas públicas rurales y urbanas, y algunos de colegios privados. Tenemos un grupo de estudio, La otra orilla, que es un colectivo en el que desde hace diez años nos reunimos para pensar qué hacer con las prácticas de lectura y escritura en entornos especialmente de escuelas públicas. Los invito a visitar nuestro sitio web.

La apuesta a la que le estamos haciendo seguimiento tiene que ver con un cuestionamiento que todos nos hacemos desde muchas perspectivas: ¿Por qué razón tantos esfuerzos que se han hecho en inversión, evaluación, formación, dotación no se ven reflejados en términos de los avances en los resultados de las mediciones de las pruebas de lectura nacionales e internacionales?

Nuestra investigación privilegia una orientación desde la idea de la experiencia estética y la formación de la autonomía del lector. Quien no vive la experiencia estética cuando lee difícilmente se forma como lector. Producir un lector autónomo, entendiendo por lector autónomo aquel que va al libro, pasa por tener el deseo de leer. Este deseo de leer es una condición necesaria para formar niños en la escuela que un día tengan autonomía, y para ello la experiencia estética es fundamental. La comprensión tiene importancia, pero no es el fin. Formar para comprender no produce lectores.

Nos interesa pensar en cómo producir ganas de leer y para lograrlo instauramos unas prácticas en diferentes aulas del país donde experimentamos la formación de lectores autónomos. Las ganas de leer son algo que se produce. No es natural nacer con ganas de leer literatura; es un efecto de alguna causa, algo que se hace en la familia o en la escuela.

Cuando un sujeto tiene ganas de leer utiliza todos los medios para hacerlo. Si tiene deseos de adentrarse en un relato colectivamente, se resuelven los problemas de acceso al libro porque está instaurada una práctica de lectura que le permite disfrutar de aquello que se está haciendo.

El enseñante no puede desear en lugar del alumno, pero puede crear situaciones favorables para que emerja el deseo. Estas situaciones serán más favorables si son diversificadas, variadas, estimulantes intelectualmente y activas, es decir, que pondrán al alumno en la posición de actuar y no simplemente en la posición de recibir. Y pienso que corresponde a la escuela reflexionar seriamente sobre esta responsabilidad. No nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber. Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables... el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer” Y dar sed a quienes no quieren beber es crear situaciones favorables... el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer (Philippe Meirieu, 2007, p.45).

La experiencia estética

Poner en el centro la experiencia estética es fundamental. Cuando uno lee un libro, la experiencia es distinta de aquella de la persona que está al lado. Cuando se relee años después, un libro nos dice cosas distintas, un clásico nos dice cosas distintas cada vez. Vivir una experiencia supone tener la posibilidad de acceder a relatos de cierta profundidad. Aproximarnos a leer textos de cierta complejidad supone abrir espacios para que las experiencias construyan las condiciones para que eso ocurra.

La autonomía del lector

Es indispensable que el lector también resista. Que busque elegir de la manera más libre posible, seleccionando el libro que prefiere y no el que le imponen. Que pregunte en las librerías sobre el libro que desea y, si no lo tienen, que lo encargue, llame por teléfono al librero exigiéndolo y que insista. Que

en las conversaciones con amigos se atreva a hablar sobre lo que leyó y le gustó, inclusive si no es el título que todos están comentando o si los demás sólo están hablando de películas o programas de televisión. Que regale buenos libros. Que escriba a los periódicos y medios de comunicación solicitando más espacios para comentarios sobre libros. Que permanezca atento a las diferentes formas de exclusión que tratan de silenciarlo como lector. (Machado, 2008, p. 132)

¿Qué leer? El problema del criterio de selección

El tiempo para leer es cada vez más escaso. ¿Como profesor qué leo? ¿Qué escojo? ¿Lo que el mercado oferta, los recomendados, las experiencias de los pares que conozco? En este momento estamos leyendo relatos clásicos con la idea de suscitar conversaciones de cierta complejidad en el aula de clase. Hemos propuesto leer *La isla del tesoro*, de Stevenson, con niños de 5 a 9 años, y hemos visto cómo se enganchan con un texto que no es simple.

El autor de la siguiente cita utiliza la ironía y nos lleva a una reflexión de la importancia de seleccionar nuestras lecturas:

Cuanto más conocía a Nagasawa, más extraño me parecía. A lo largo de mi vida, me había cruzado, había encontrado o conocido a muchas personas extrañas, pero jamás a nadie que lo fuera tanto. Leía muchísimo, más que yo, pero tenía por principio no adentrarse en una obra hasta que hubieran transcurrido treinta años de la muerte del autor. «Sólo me fío de estos libros», decía.

— No es que no crea en la literatura contemporánea, pero no quiero perder un tiempo precioso leyendo libros que no hayan sido bautizados por el paso del tiempo. ¿Sabes?, la vida es corta.

— ¿Y qué escritores te gustan? —le pregunté.

— Balzac, Dante, Joseph Conrad, Dickens —me respondió al instante.

— No son muy actuales que digamos.

— Si leyera lo mismo que los demás, acabaría pensando como ellos. ¡El mundo está lleno de mediocres! A la gente que vale la pena le daría vergüenza hacer lo que hacen esos. ¿No te has dado cuenta, Watanabe? Los únicos

medianamente decentes de toda la residencia somos tú y yo. El resto son basura. (Murakami, 2011, p.45).

En la investigación que realizamos, nosotros dividimos el trabajo pedagógico en dos tipos de prácticas que estamos experimentando: lecturas privadas y lecturas públicas.

Lecturas privadas

Tienen que ver con aquello que uno lee para estar con uno mismo. Sobre el momento de la lectura, dice Roland Barthes:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? (Barthes, 2002, p.121).

El control del tiempo y el ritmo de la lectura lo llevo yo como sujeto, no lo define la profesora, ni el plan de lectura del colegio, ni la guía del libro de texto. El tiempo, el ritmo y el modo lo decide el lector si está leyendo para sí mismo. Esa lectura tiene que ver con el silencio. Dice Tarskosvky:

Me parece que una de las fallas entre los jóvenes es que intentan reunirse alrededor de eventos que son ruidosos, casi agresivos. En mi opinión, este deseo de reunirse para no sentirse solos es un síntoma desafortunado. Cada persona necesita aprender desde la infancia cómo pasar tiempo con uno mismo. Eso no significa que uno deba ser solitario, sino que no debiera aburrirse consigo mismo porque la gente que se aburre en su propia compañía me parece que está en peligro...(1984).

La lectura le permite al sujeto hablar consigo mismo, le permite detenerse y poner en diálogo su experiencia con lo que la obra le dice, y ese momento, esa pausa de silencio, le aporta una experiencia que no es la experiencia de la lectura escolar pública o la de leer y comprender para un examen. En este tipo de prácticas tenemos la experiencia de los “libros de cabecera”, que son los libros que los niños llevan a casa, los ponen en la cabecera y los leen cuando quieren, sin ninguna finalidad. Leer para nada, desde el punto de vista de Scolari.

Es una lectura sin intención didáctica obligatoria, una lectura en la cual el chico decide cuándo, cómo y para qué lee. Se necesita una profesora, un bibliotecario o un mediador generoso con los libros, que permita que los niños lleven varios libros a la casa y los tengan por un tiempo no determinado.

Cuando uno degusta una obra por su riqueza estética y literaria aprende a valorar no solo la obra, sino también la lengua y el amor por ella. Aprendiendo gramática, adjetivos y conectores se aprende a escribir de manera impecable, pero no se aprende el amor por la lengua. Este texto nos habla de degustar la palabras:

De vez en cuando pronunciaba en voz alta una palabra húngara, miraba hacia el techo y soltaba la palabra para que pudiera volar como una mariposa... Sí, recuerdo que una vez dijo precisamente esa palabra... mariposa... y la siguió con la mirada como si de verdad fuera una mariposa que aleteaba por allí, delante de él, bajo la dorada luz del sol... que flotara, se meciera y ondeara brillando con la luz que se reflejaba en sus alas cubiertas de polen... y él observaba esa bailarina celestial, ese baile del hada de la palabra magiar, y parecía que se amansaba porque aquello era lo más hermoso y lo más importante que le quedaba en la vida. (Marai, 2002, p. 372)

La experiencia estética no solo produce el deseo de leer, ganas de leer, lectores autónomos, sino que también produce amor por la lengua.

Las lecturas públicas

Tienen que ver con la conversación literaria, leer para ingresar al tejido de la conversación con otros. El reto actual es preguntarnos cómo suscitar una conversación literaria una vez que se lee una obra de calidad. ¿Qué hacemos para que los chicos se interesen en profundizar en una conversación no solo por la vía de las preguntas? Lo que estamos experimentando es cómo hacer que la conversación sea cada vez más rica y que esa riqueza se derive de decisiones inteligentes de una profesora en el aula de clase, como, por ejemplo, releer, hacer una pausa o poner en relación un fragmento con una experiencia vital de quien está leyendo.

En una experiencia realizada abrimos un canal de YouTube en el cual niños de diferentes escuelas del país realizan reseñas de libros de autores que han conocido para publicarlas y hacerlas conocer a niños de otros lugares. El reto de presentar la reseña los puso en una dinámica de estudio y profundización del lenguaje audiovisual y de la escritura del guion de la reseña para

llegar a una propuesta oral que implica trabajo sobre la escritura. El enganche con lo mediático hace que los niños releen mucho y lo tomen como un trabajo placentero, miren canales de otras partes del mundo, generen conversaciones complejas en el aula de clase. Se convierte en un trabajo para desarrollar a lo largo de un año escolar.

Mesas de experiencias

Proyectos de responsabilidad social empresarial en favor de la lectura y la biblioteca escolar

Experiencias de programas de responsabilidad social que desde el sector privado le apuestan a la educación con calidad, al desarrollo de las bibliotecas escolares y a la formación de lectores.

Modera: Leonor Esguerra

Directora de Valor Compartido, Cámara de Comercio de Bogotá

Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad del Rosario de Bogotá, con estudios de Dirección y Administración de Empresas de la Universidad de Barcelona -Les Heures. Es responsable de la Agenda de ODS y sostenibilidad de la Cámara de Comercio de Bogotá. Fue directora de Relaciones Internacionales y Cooperación del Ministerio de Cultura de Colombia. Del 2000 al 2015, se desempeñó como directora de cultura de la Secretaría General Iberoamericana (Segib) y directora de la División de Reuniones Ministeriales de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de la Segib.

Las Comunidades de Aprendizaje: soñando con una nueva escuela y sociedad

María Clara Ortiz

Subdirectora de la línea Conocimientos para la Acción, Fundación Empresarios por la Educación

Economista de la Universidad Nacional de Colombia, con un posgrado en diseño y desarrollo curricular de la Universidad Católica de Uruguay y formación en bases científicas de comunidades de aprendizaje del Instituto CREA, de la Universidad de

Barcelona y el Instituto Natura. Ha sido consultora independiente del British Council en la revisión, edición y ajuste de la política educativa, de la aplicación del Teacher Development Program; subdirectora de fomento al desarrollo de competencias del Ministerio de Educación Nacional; consejera para la política social de la Presidencia de la República y coordinadora departamental del Pacto por la Infancia en el departamento del Guaviare, entre otros.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito, dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Es un proyecto que comienza en la escuela, pero que integra todo lo que está a su alrededor. Queremos alcanzar una educación de éxito para todos los niños, niñas y jóvenes que consiga, al mismo tiempo, eficiencia, equidad y cohesión social. Combinando ciencia y utopía, el proyecto busca una mejora relevante en el aprendizaje escolar de todos los alumnos, en todos los niveles y, también, el desarrollo de una mejor convivencia y de actitudes solidarias.

Actualmente, el programa se encuentra en 117 escuelas de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Caquetá, Cundinamarca, Putumayo, Santander y Valle del Cauca. Entre sus logros se encuentran la participación de las familias en las escuelas desde el diálogo igualitario y la inteligencia cultural; comunidades educativas que trabajan colectivamente para el logro de sus sueños, el aumento y disfrute de la lectura de niños, niñas, adolescentes y familias; el fortalecimiento en los procesos de formación pedagógica de los maestros.

¿Cómo lo logramos?

Con la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito, entre las cuales están:

- Grupos interactivos
- Tertulias dialógicas
- Biblioteca tutorizada
- Formación de familiares
- Participación educativa de la comunidad
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- Una formación pedagógica dialógica

Las tertulias dialógicas

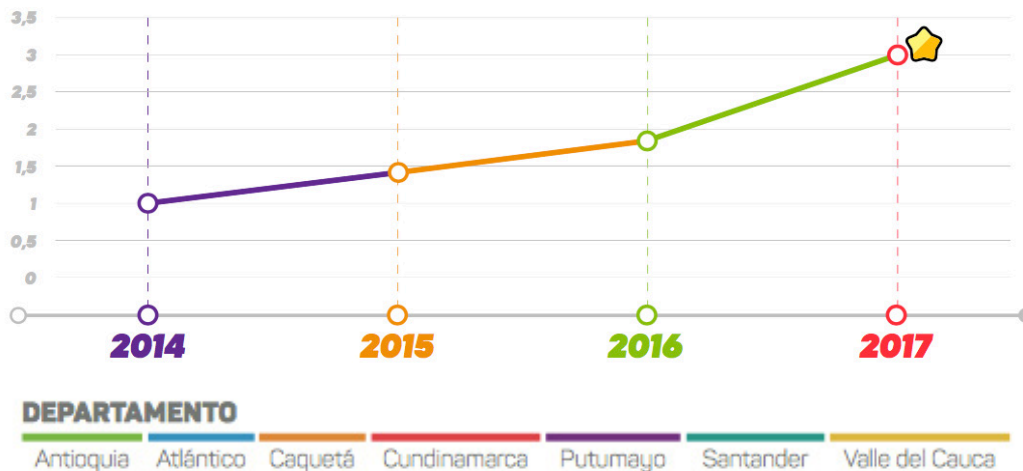
Las tertulias son un aporte desde las Comunidades de Aprendizaje para mejorar aprendizajes y la convivencia escolar bajo los principios del aprendizaje dialógico.

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo sobre las mejores creaciones de la humanidad en disciplinas como la literatura, el arte o la música. La tertulia se desarrolla compartiendo —mediante un riguroso respeto del turno de palabra— aquellas ideas o tramos de la obra que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión.

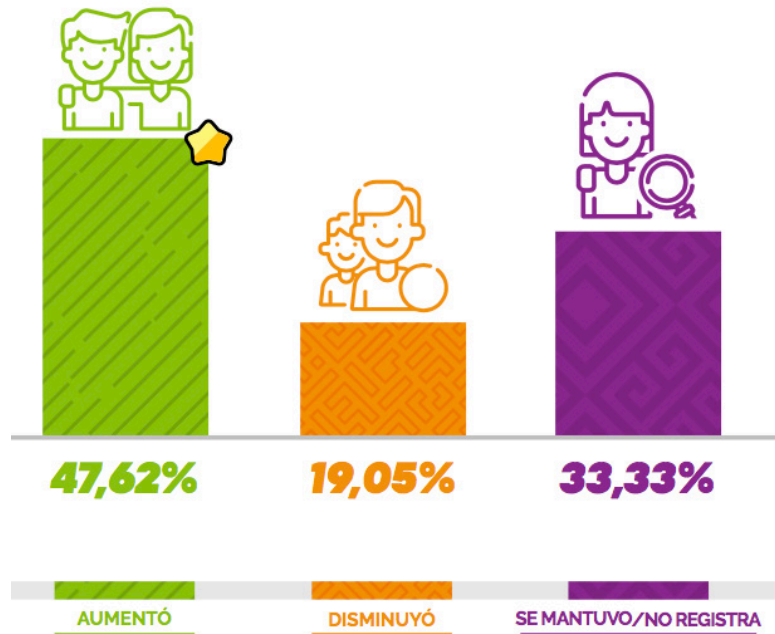
Las tertulias dialógicas literarias han demostrado que aumentan el vocabulario, mejoran la expresión oral y la comprensión lectora. Al mismo tiempo, es un ejercicio de respeto, de escucha igualitaria, que transforma el contexto de las personas y crea sentido.

Desde la implementación de Comunidades de Aprendizaje y de acuerdo con el informe Marco Cero, estos son algunos resultados:

Número de **libros de literatura universal** que leen los estudiantes de **grado quinto al año**.



Porcentaje de **estudiantes que sienten interés y entusiasmo por participar en las actividades escolares.**



Algunos testimonios de los participantes dan cuenta de los alcances del proyecto:



"Me gustan las tertulias porque me han ayudado a tener confianza en mis propias ideas"

Estudiante Institución Educativa Cacicozgo
- Suesca, Cundinamarca

"Me gustaría seguir participando en tertulias porque es buena, se aprenden muchas cosas, como saber relacionarse con las personas, se aprende a leer"

Darin Stiven Gómez - del grado 4° tiene 11 años estudiante de la IE Gallinazo, sede Bajo Barandas del municipio de Puerto Guzmán - Putumayo y San Luis - Antioquia.





Estos espacios nos permiten realmente visualizar que hay muchos conocimientos en la comunidad. ¡Que podemos! que todos tenemos algo para dar y todos tenemos algo para aprender”

Belissa Mayo - Coordinadora Instituto las Américas sede de la Institución Educativas Las Américas. Florida, Valle del Cauca 2018.

Programa Aprender y Crecer: Trabajando por fomentar un proceso

lector exitoso

Adriana Badilla

Directora regional, Fundación Price Philanthropies

Abogada de la Universidad de Costa Rica, con una especialización en Derecho Internacional de la Universidad George Washington en Estados Unidos. Desde el 2006 asumió la dirección regional del Programa Aprender y Crecer, de la Fundación Price Philanthropies, el cual impacta la experiencia educativa de más de 200 centros educativos apadrinados en preescolar y primaria en Latinoamérica. Desde este programa, promueve iniciativas importantes para fortalecer las bibliotecas escolares, el desarrollo profesional de los docentes, el involucramiento de la familia en el proceso lector de sus hijos, pero ante todo el amor por la lectura de los estudiantes.

Aprender y Crecer es un programa dedicado a apoyar la educación pública en Centroamérica, Suramérica y el Caribe. Es un programa de Price Philanthropies, una fundación privada sin fines de lucro situada en San Diego, California. Esta organización fue fundada por Sol Price, quien, junto a su hijo Robert Price, inició la operación de los Clubes Price Smart en Centroamérica desde 1994. Para la familia Price y para Price Smart, invertir en educación es invertir en nuestra juventud como aspectos fundamentales para el desarrollo económico y social. La misión de Aprender y Crecer es proveer materiales educativos a estudiantes de escuelas públicas con el fin de inspirar tanto a maestros como a padres de familia a mejorar la experiencia educativa de los niños.

Qué aportamos

Dada la gran necesidad que existía en nuestras escuelas con respecto a materiales y útiles necesarios para el trabajo en clase, Aprender y Crecer dona un paquete de útiles escolares a cada estudiante de las escuelas participantes. De igual manera, los directores y maestros reciben un paquete de materiales para utilizar en sus labores escolares y cada escuela recibe un paquete de artículos de aseo e higiene. Adicionalmente, se donan valiosas colecciones de

literatura infantil para las bibliotecas escolares, artículos deportivos, juegos didácticos y esporádicamente mobiliario básico para los salones de clase.

La lectura ha sido el enfoque principal en el cual el programa Aprender y Crecer centra el apoyo que da a las escuelas para que estas puedan alcanzar sus metas de mejoramiento. Es por ello que año tras año cada centro educativo debe desarrollar un plan lector y transmitir los resultados de sus esfuerzos en un reporte de logros. El objetivo principal es mejorar la cultura lectora de la institución y que los niños logren avances significativos en sus competencias lectoras. El proceso lector conlleva varias etapas que deben irse desarrollando paulatinamente y las escuelas han sabido trabajar en ello muy de la mano con los programas de estudio que establecen los ministerios de educación de cada país.

Iniciativas para el fomento de la lectura

El apoyo para el trabajo lector que realizan las escuelas se aborda desde varios frentes. A continuación, se describen estos esfuerzos:

Colecciones de literatura infantil y juvenil para las bibliotecas escolares

Cada centro educativo recibe una colección de obras literarias infantiles y juveniles, así como libros informativos, que abarcan libros adecuados para cada grado, desde preescolar hasta lectores avanzados. De cada obra, la escuela recibe entre veinte y veinticinco unidades para facilitar que cada estudiante pueda tener en sus manos la obra que estarán leyendo de manera conjunta en la clase. Desde la biblioteca se ha fomentado la actividad lectora en las escuelas para que más estudiantes dediquen tiempo libre a la lectura, en los recreos, al finalizar su trabajo en el salón, a la salida mientras esperan a sus padres o van en el transporte, y en casa. Se han organizado mejor los horarios para que los alumnos puedan visitar la biblioteca junto a su grado. Se nutren los rincones de lectura de los salones de clase con libros que vienen de estas colecciones, por lo que se han organizado sistemas de préstamos de libros al aula y al hogar.

Feria del libro

No es común que los niños que asisten a las escuelas Aprender y Crecer tengan sus propios libros de cuentos en sus hogares. Con el fin de introducirlos al maravilloso mundo de la literatura y cultivar el amor por la lectura, Aprender y Crecer obsequia libros de cuentos a cada uno de los alumnos de tercer grado a octavo año, con el fin de fomentar la lectura recreativa, no escolarizada, para

que el niño los disfrute por el simple placer de leer. Cada estudiante elige el libro de su preferencia entre una selección dada de títulos y lo recibe unas semanas después para su uso y disfrute personal.

Leamos un cuento

Los estudiantes de materno a segundo grado reciben, a lo largo del año, de uno a tres libros de cuento con un intervalo de varias semanas entre la entrega de cada libro. Estos libros son previamente seleccionados por sus maravillosas historias y extraordinarias ilustraciones. Cada libro va al hogar acompañado de una pequeña reflexión que motiva a realizar lectura en casa y unas breves y sencillas preguntas sobre el cuento, que faciliten la conversación entre padres e hijos en relación con la historia leída en conjunto.

Leer en familia diariamente es muy importante para desarrollar un amor por la lectura que dure para toda la vida. Los padres son clave para que la lectura les resulte divertida y se conviertan en lectores seguros y felices. Leerles desde una edad temprana les ayudará a ser niños con una gran imaginación y una mejor disposición hacia el aprendizaje en general. Los momentos compartidos leyendo en familia son recuerdos que se atesoran para toda la vida.

Talleres para docentes

Para los docentes de las instituciones educativas que son parte del programa Aprender y Crecer, la lectura es una herramienta de trabajo fundamental para una educación que exige la participación activa y actitud dinámica de todos los maestros. Por este motivo, se imparten talleres por especialistas en la materia para mejorar y fortalecer los procesos de lectura en las escuelas. Los talleres son sumamente prácticos y ofrecen herramientas y estrategias novedosas, de fácil implementación y que conducen al desarrollo lúdico de las competencias lectoras en los alumnos. El Programa Aprender y Crecer contribuye así a que los niños de las escuelas se desarrollen integralmente a través de la lectura.

Conversatorios para padres de familia

Los conversatorios van destinados a padres de familia o encargados de estudiantes que cursan niveles de preescolar hasta segundo grado máximo. Es una actividad diseñada para abordar el placer de la lectura. En un ambiente muy relajado se conversa con los participantes sobre cómo la lectura con los niños es un medio muy efectivo para estrechar los lazos afectivos en la familia. Los familiares son motivados a compartir un ratito diario de lectura, haciéndolo parte de la rutina familiar, y dedicando así unos diez minutos de

calidad diarios a nuestros hijos. De esta manera el niño crecerá sintiéndose amado por sus padres o cuidadores y a la vez amará la lectura por lo que representó en su infancia. Como obsequio, cada asistente se lleva un cuento clásico para iniciar ese compartir el mismo día en que participan en esta actividad.

Las variadas y atractivas aportaciones de libros que realiza el programa han motivado no solo a los estudiantes a leer, sino también a los docentes y padres de familia en sus hogares. De esta manera logramos enriquecer y fortalecer la lectura en nuestras escuelas con el fin de aportar al desarrollo emocional e intelectual de nuestros estudiantes y profesores.

Programa Palabrario y Numerario

Eliana Nieto

Coordinadora Nacional programa Palabrario y Numerario, Genesis Foundation

Licenciada en Psicología y Pedagogía, especialista en Gerencia con amplia experiencia en la dirección de proyectos sociales y educativos dirigidos a población vulnerable con énfasis en primera infancia, modelos educativos flexibles, jornada escolar complementaria, orientación vocacional, educación para la gestión del riesgo, entre otros. Experticia en asistencia técnica, seguimiento y supervisión de proyectos educativos dirigidos a niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Experiencia la gestión directiva y administrativa de instituciones educativas de preescolar y básica primaria. Trayectoria en docencia en preescolar, básica, media y universitaria.

Es un programa orientado a mejorar la calidad educativa a través de procesos de transformación de las prácticas educativas en la enseñanza de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático, creado por la Fundación Corona y Genesis Foundation.

Está dirigido a los maestros que se desempeñan en los niveles de educación preescolar y básica primaria, bajo el propósito central de transformar la práctica pedagógica en la enseñanza de lenguaje y matemáticas. Tiene como objetivo fortalecer competencias en lenguaje y matemáticas en los estudiantes de básica primaria, a través de procesos de cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Un poco de historia

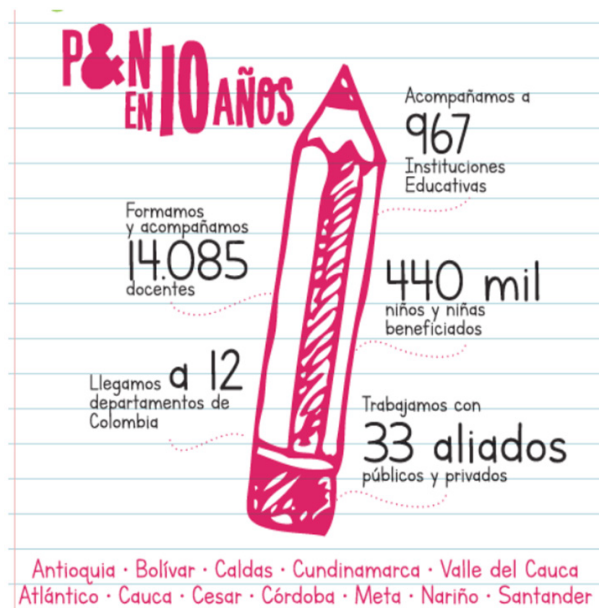
2006. El programa nace con el componente Palabrario, buscando contribuir con la calidad de la educación y uniendo esfuerzos para disminuir los índices de deserción y mortalidad académica en primaria.

2007. Se inicia su implementación en instituciones educativas en Antioquia, Cundinamarca, Valle del Cauca, Caldas y Bolívar, con el apoyo de la Universidad de Antioquia, Fundalectura y Fundación Carvajal como aliados implementadores.

2009. En respuesta a las necesidades de las instituciones educativas se articula el componente Numerario inicialmente en cuatro municipios de

Antioquia y luego se extiende a los departamentos de Cundinamarca, Bolívar y Valle del Cauca.

2012. Se diseña una propuesta integral de implementación organizada en tres fases con una duración de tres años, la cual orienta la actual estructura del programa.



En estos años, el trabajo de Palabrarío y Numerario ha sido reconocido en diferentes escenarios:

- La Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema – Anspe, de la mano con la Corporación Maloka, eligieron el programa como una de las iniciativas de innovación social en el 2012.
- El Cerlalc incluyó el programa en su Portafolio Regional de Proyectos de Lectura, PorLeer (2010-2012), como una de las experiencias exitosas de proyectos de promoción de lectura en Iberoamérica.
- Palabrarío y Numerario fue escogido como uno de los mejores programas de innovación educativa en Latinoamérica y el mundo por la plataforma de Center For Education Innovation.
- En alianza con RedEAmérica, operado por Save The Children International, el programa obtuvo el mayor puntaje entre varias propuestas educativas en el año 2012.

Fases del programa

Fase 1: Diagnóstico, fortalecimiento curricular, diseño de rutas para la sostenibilidad.

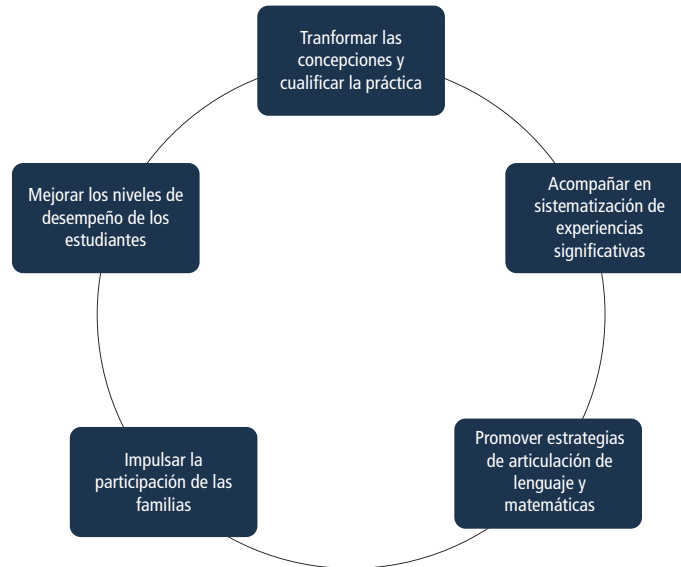
Fase 2: Formación de lenguaje y matemáticas y sus procesos de articulación.

Fase 3: Formación de lenguaje y matemáticas y sus procesos de institucionalización.

Las actividades realizadas en las instituciones educativas están dirigidas a toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres de familia y directivos.

Docentes	Estudiantes	Padres de familia	Directivos institucionales
Jornadas y talleres de formación y seguimiento	Estrategias de producción textual, comprensión lectora, capacidad argumentativa y resolución de problemas.	Talleres formativos	Equipo lider
Procesos de acompañamiento en aula	Situaciones didácticas	Boletín informativo	Estrategias de sostenibilidad
Estrategias pedagógicas (Bitácora, crónica, secuencia, resolución de problemas)	Día P&N		Comités técnicos municipales
Sistematización y presentación de experiencias significativas			

Propósitos del programa



Estrategias

A través de los años de existencia del programa se han puesto en marcha estrategias para el logro de los objetivos propuestos. Las más destacadas son:

- Mi diario palabrario.
- Cuaderno artesanal.
- Vinculación de las familias a través del cuaderno viajero.
- El fortalecimiento de las bibliotecas escolares.
- Dotación de material de lectura.
- Realización de actividades de promoción de lectura.

Prácticas de gestión bibliotecaria y promoción de lectura y escritura desde la biblioteca escolar

Reflexión desde la experiencia de trabajo en tres bibliotecas escolares sobre las posibilidades, los retos y las dificultades que tienen las bibliotecas en el momento actual.

Modera: Alejandra Pacheco

Coordinadora del Plan Nacional de Lectura y Escritura, Ministerio de Educación de Colombia

Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana y especialista en Creación Narrativa. Su experiencia profesional ha estado vinculada especialmente a la promoción de la lectura y la escritura. Ha sido líder de formación de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y coordinadora de la Estrategia de Promotores de Lectura en la Biblioteca Nacional de Colombia. Fue directora del Taller de Escritura Creativa de la Red Relata en la ciudad de Pasto, coordinadora en múltiples proyectos de promoción de lectura en el departamento de Nariño. Es coautora del libro Aquí se lee, el servicio de promoción de lectura en la biblioteca pública, y de la cartilla de formación del proyecto Biblioteca Escuela.

Gestión bibliotecaria y prácticas de lectura y escritura en el

Colegio Santa Francisca Romana

Julián Castillo

Bibliotecario, Colegio Santa Francisca Romana

Politólogo de la Universidad de los Andes y especialista en Análisis de Políticas Públicas de la Universidad Nacional. Apasionado por los libros desde su infancia, se ha desarrollado profesionalmente como promotor cultural en bibliotecas públicas, móviles y escolares, lo cual le ha permitido vincularse a múltiples iniciativas en torno a la lectura y la escritura a nivel distrital y nacional. Desde el año 2013 trabaja en la biblioteca del Colegio Santa Francisca Romana, en la ciudad de Bogotá.

Actualmente cursa estudios de Ciencia de la Información y la Documentación, Bibliotecología y Archivística en la Universidad del Quindío.

Si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes.

Isaac Newton a Robert Hooke, 1676.

Como lo muestra la siguiente imagen, son numerosos los profesionales que han hecho parte en el proceso exitoso de esta biblioteca:

Clemencia Venegas
Irma Ochoa María Teresa Villá Sara Lizarralde
Libia Roldán de Echandía Circe Márquez
Gloria Inés Ocampo de Ramírez
Nora de Peña Mary Suárez Iveth Pimienta
Lilibiana Carvajal
Alicia Zambrano
Henry Delgado
Carolina Zea María Alejandra Cassalet Noemí García
Elvirita Bedoya Sister Tressa Pipes Mrs Ortega
Ana María González
Diana Iguarán Clara Inés Vargas

Represento a muchos bibliotecarios y bibliotecólogos que han sembrado, construido y luchado para que hoy tengamos una biblioteca posicionada como el corazón de la institución educativa. Fueron valientes, innovadores, pensaron de una manera diferente y consiguieron que la biblioteca tuviera representación en el consejo académico, lograron la existencia de dos horas de clase sobre la biblioteca, entre otros logros. También quiero resaltar la existencia de la Red de Bibliotecas Escolares de Bogotá, un grupo de bibliotecas de colegios que se reúne para discutir sobre nuestras prácticas y estrategias que inspiran nuestro trabajo.

Me centraré en dos propósitos fundamentales de la biblioteca escolar a partir de la reflexión sobre la pregunta ¿por qué hacemos lo que hacemos? Nuestros propósitos son, entonces:

- Formar usuarios de la información críticos y autónomos que sean capaces de acceder, evaluar y usar información de calidad en diversos formatos. Incluye los contenidos digitales.

- Formar usuarios que se desenvuelvan con solvencia dentro de la cultura escrita. Cuando hablo de la cultura escrita, quiero hablar de la oralidad, la escritura, la conversación, la escucha activa y, por supuesto, de la lectura.

La formación de usuarios críticos y autónomos la realizamos al garantizar el acceso a recursos de alta calidad, actualidad y pertinencia, tanto en formato físico como digital. Cuando hablamos de usuarios no solamente hablamos de los estudiantes, sino también de los docentes, del equipo administrativo y el personal de mantenimiento y servicios generales, con quienes hemos realizado procesos de alfabetización informacional. Dentro de nuestras posibilidades, ofrecemos lo mejor para todos.

Desde hace varios años trabajamos en el desarrollo de las colecciones, proceso que iniciamos con el expurgue de colecciones que nos permitió salir de material obsoleto, nos proporcionó espacio y pudimos apreciar material muy valioso que existía y no se valoraba. Esto permitió el trabajo de desarrollo de la colección ante los vacíos encontrados.

En la biblioteca promovemos espacios de capacitación sobre el manejo de recursos digitales de información como bases de datos y hemos creado una biblioteca digital, también ofrecemos refuerzo al servicio de referencia e intervención en el aula.

Deseamos usuarios que se desenvuelvan con solvencia dentro de la cultura escrita. Para ello hemos creado y fomentado espacios de encuentro y conversación alrededor del libro tales como:

- Talleres literarios con estudiantes desde prejardín hasta sexto.
- Talleres de escritura creativa con estudiantes de bachillerato y profesores.
- Realizamos una feria del libro.
- Programamos encuentros con autores.
- Promovemos la lectura en familia y muchas otras actividades especiales en torno al libro, la información y la lectura.

La biblioteca, un espacio de encuentro. Biblioteca Institución

Educativa La Floresta Sur

Amanda Moreno García

Bibliotecaria, Institución Educativa La Floresta Sur

Auxiliar de Trabajo Social. Funcionaria pública de la Secretaría de Educación de Bogotá desde 1989. En 2005, comenzó a desempeñarse en el área de bibliotecas y ludotecas, donde realizó varios proyectos de fomento de la lectura con los estudiantes.

Contexto

Antes de hablar sobre mi experiencia en la biblioteca, quisiera hablarles del recorrido de la Secretaría de Educación del Distrito con los funcionarios bibliotecarios. En el año 1991, ante la necesidad de formar a los bibliotecarios escolares, se inicia un proceso de formación que continúa con un proceso de autoformación asesorado por el Sistema Metropolitano de Bibliotecas (Simbid). Posteriormente la Secretaría percibe el entusiasmo, así como la entrega de los bibliotecarios y le apuesta a una mejor formación a través de la Universidad de La Salle. Desde el 2018 en la Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos se han implementado proyectos de fortalecimiento a las bibliotecas escolares, se han renovado colecciones y se estableció un acompañamiento por parte de un profesional bibliotecólogo. La oficina de Talento humano ha fortalecido estas estrategias por medio de los nuevos encuentros bibliotecarios, espacios en los cuales compartimos experiencias y expectativas sobre el rol de la biblioteca escolar.

Inicié mi trabajo como bibliotecaria en el año 2005 y desde el 2010 me encuentro en la biblioteca de la Floresta Sur. La concibo como un espacio de comunicación, servicio y formación de nuestros estudiantes teniendo en cuenta su entorno e historia de vida.

Gestión

Para posicionar la biblioteca en la comunidad educativa se ha buscado realizar actividades significativas para los estudiantes. Entre las acciones realizadas se pueden destacar las siguientes:

- 2014: Homenaje a Gabo como escritor colombiano.

- 2015: Proyecto pedagógico expedicionario. “Conozcamos nuestras bibliotecas públicas”. Escuela-ciudad-escuela.
- 2016: Plan distrital de lectura Leer es volar con “Libro al viento”. Realizamos también el taller “Volver a ser niño y nunca dejar de serlo”.
- 2017: Realizamos el Carnaval de la lectura y la escritura, con el apoyo del Ministerio de Cultura y obtuvimos 1.600 cuentos para la biblioteca. También hacemos un homenaje, “Hacienda el Paraíso”, con ocasión de los 150 años de la novela *María*.
- 2018: Se adelanta el proceso de diagnóstico y evaluación de la biblioteca, se inaugura la sala infantil y la realización de un taller de padres.
- 2019: Este año participamos en la convocatoria para asistir a la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FilBo 2019). Fue la oportunidad para que los niños pudieran encontrarse con escritores y poetas.

En todas estas actividades se cuenta con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito y se evidencia en todo el proceso de la gestión bibliotecaria la participación del rector y la comunidad educativa en general.

La gestión bibliotecaria está centrada en la promoción de la lectura y la escritura para los niños, niñas y jóvenes del distrito y del colegio. Como eje central tenemos la Secretaría de Educación y como representante de la Secretaría está el rector del colegio. La biblioteca está ligada al proyecto educativo institucional (PEI), al plan operativo anual (POA) y al proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad (PILEO). También se han establecido enlaces con el Ministerio de Cultura y con la Red de Bibliotecas Públicas.



En el plan distrital “Leer es volar” se tiene como objetivo promover la lectura y la escritura desde la primera infancia y a lo largo de la vida en garantía de los derechos culturales y educativos de todo ciudadano. El colegio se articula con el Pileo y se trabaja desde la primera infancia hasta grado once en todos los proyectos como un proyecto integral del sistema escolar que busca apoyar el currículo institucional, promover hábitos de lectura, formar en el uso y producción de textos, así como, potenciar la expresión oral constituida como la primera habilidad que el hombre desarrolla cuando nace.

El proyecto educativo institucional formulado por el colegio es: “la comunicación, una posibilidad para la transformación del estudiante y del ciudadano”. El plan operativo anual establece cinco ejes institucionales para el presente año. En su eje 2 incluye el incremento de la lectura de textos en un 20% por parte de los estudiantes, a través de las estrategias diseñadas por cada proyecto integrador de ciclo. En el plan operativo anual, el segundo ítem y la segunda meta es el incremento de la lectura de textos. Hay dos ejes importantes que son el académico y el de la convivencia. Estamos trabajando para ayudar a nuestros chicos a enfrentar las problemáticas que los afectan: la droga y el suicidio.

Nuestros proyectos son cinco:

Ciclo I
El maravilloso mundo de los niños
Ciclo II
Semillas Comunicativas Florestinas
Ciclo III
Haciendo las paces con el entorno
Ciclo IV
Historias de vida a través del lente cinematográfico
Ciclo V
Exploración de habilidades para la investigación

Mi experiencia en este trabajo ha sido la comprensión del valor que tiene el sentido de pertenencia hacia la entidad, al colegio y a la comunidad. He aprendido que a través del amor, la entrega y la voluntad y, con el apoyo de toda la comunidad, todo sueño se puede alcanzar. Sentir que es posible apostar a una educación de buena calidad en todo ser humano. Le estamos aportando a una mejor calidad de vida.

Biblioteca Colegio República de Colombia

Fabricio Hernández

Bibliotecario, Colegio República de Colombia

Diseñador publicitario, programador y analista de sistemas, con estudios y experiencia profesional en formulación, evaluación y gerencia de proyectos. Ha cursado varios diplomados en bibliotecas escolares. Ha estado vinculado con la Secretaría de Educación de Bogotá desde 1982 y, desde el año 2000, se desempeña como bibliotecario del Colegio República de Colombia. Ha participado activamente en diferentes espacios de promoción de lectura y sobre el tema de la biblioteca escolar y ha sido tallerista en los encuentros territoriales de bibliotecas escolares de Bogotá.

Quiero iniciar con una frase que dice: ‘Los libros son armas poderosas, no solo contra la ignorancia. Lo son contra el insomnio, la soledad, el exceso de recuerdos, los días demasiado largos y las noches excesivamente cortas’ (Harry Kun).

Parto de la importancia que tiene el sentido de pertenencia a la institución, por lo que hacemos, por nuestro trabajo y, por supuesto, el sentido de pertenencia a la biblioteca y por el enlace entre el bibliotecario, el alumno y el docente. Solo la dedicación y el trabajo articulado hará posible impulsar las acciones en el seno de la comunidad educativa. Los estudiantes están acompañados por la biblioteca desde el primer ciclo hasta el último grado.

El Colegio República de Colombia contaba con una biblioteca cerrada que prestaba libros (textos) convirtiéndose así en un bibliobanco de difícil acceso para la lectura y la investigación por parte de los alumnos y profesores del colegio. Con el apoyo de la Secretaría de Educación y de las directivas del colegio, se ha modernizado la infraestructura y ampliado la dotación literaria.

Hoy se cuenta con una biblioteca abierta, modernizada, desde donde se pretende colaborar y participar en los procesos educativos a través de la lectura, la escritura y la oralidad creando para este fin talleres de animación e interés por la lectura. Siempre se tienen en cuenta los temas que los docentes desarrollan en cada clase con los estudiantes de las tres sedes en las jornadas de la mañana y la tarde.

Considero que la infraestructura es importante porque cuando se entra a un lugar y se vivencia el espacio como algo agradable, los niños y los jóvenes

cambian su mundo. Esta es una manera de atraerlos hacia la biblioteca. La dotación también es importante, se cuenta con las dotaciones del Ministerio de Educación y con presupuesto para la adquisición de colecciones.

Objetivos

- Involucrar la biblioteca escolar en los proyectos que desarrolla el colegio en todas sus áreas.
- Crear el hábito por la lectura y la escritura en los estudiantes del Colegio República de Colombia.
- Participar en los eventos programados por la Secretaría de Educación o eventos con otras entidades y la red de bibliotecas públicas (BibloRed).
- Contar con la presencia de un invitado durante el año, quien compartirá sus obras y experiencias con estudiantes de diferentes cursos del colegio.

Servicios

- Información
- Promoción de colecciones
- Consulta en sala
- Préstamo bibliotecario
- Cartelera
- Audiovisual
- Internet
- Exposiciones
- Cine al colegio
- Registro fotográfico

Actividades

Hora del taller: Realizar talleres lúdico lectores (canto, juego, dibujo) que despierten el interés por la lectura y la escritura de los estudiantes

Lectura individual y en grupo: Los estudiantes podrán hacer lecturas (cuentos, mitos, poesía, novela, etc.) por grupos o individualmente fortaleciendo así su interés y comprensión de las lecturas realizadas.

Hora de la lectura libre: Los alumnos tienen acceso libre durante las horas de los descansos y en las jornadas contrarias para poder realizar las lecturas de su preferencia o las investigaciones que deseen.

Exposiciones: Los estudiantes podrán realizar presentaciones sobre diferentes temas utilizando ayudas audiovisuales, previa programación de la biblioteca.

Articulación: Diseñar y realizar diferentes actividades, con los docentes, teniendo en cuenta los temas que se desarrollan en el aula de clase en las múltiples áreas del conocimiento.

Proyección

- Poner a circular las maletas viajeras en los hogares de los estudiantes con el fin de motivarlos a la lectura en familia.
- Realizar una exposición fotográfica basada en las tomas que se han logrado de las diferentes actividades realizadas en el colegio en los últimos años.
- Prestar mejor servicio en lo relacionado con el internet y la utilización de los computadores.
- Presentación de eventos nacionales e internacionales a los estudiantes.

Talleres

Cómo desarrollar las habilidades informativas en la escuela

Leonardo Machetts

Jefe del área de servicios, Biblioteca Universidad Externado de Colombia

Profesional en ciencia de la información – bibliotecólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Educación de la Universidad de los Andes, docente universitario. Jefe de servicios de la Biblioteca de la Universidad Externado de Colombia. Experto en temas de alfabetización informacional, pedagogía y bibliotecas.

Objetivo del taller

- Explorar las distintas perspectivas que aborda la alfabetización informacional en la escuela.
 - Reconocer y aplicar algunas herramientas didácticas y de evaluación para el diseño curricular de la biblioteca.
- Identificar el rol del bibliotecario-instructor y la colaboración con el docente.

Actividades

En el desarrollo del taller se realizó una dinámica para identificar los conceptos de alfabetización informacional reconocidos por los asistentes: ¿Qué saben? ¿Qué quieren saber sobre este tema?

- Se realizó una presentación de los distintos conceptos que se manejan hoy en día sobre la alfabetización informacional y la escuela y se hizo énfasis en la necesidad de cualificar el rol como instructores y la alianza de la biblioteca con otras esferas de la escuela como lo es el área tecnológica y el área académica.
- Se planteó un taller para el diseño de un currículo, desde la biblioteca, que permita desarrollar las habilidades informativas de los estudiantes empleando un instrumento de la enseñanza para la comprensión.

Materiales

Diseño curricular de la enseñanza para la comprensión.

Conclusiones

- Los participantes exploraron las distintas perspectivas que aborda la alfabetización informacional en la escuela.
- Reconocieron la dificultad, pero también el beneficio de aplicar algunas herramientas didácticas y de evaluación para el diseño curricular de la biblioteca desde la enseñanza para la comprensión.
- Identificaron el rol del bibliotecario-instructor y la colaboración con el docente como pilar fundamental en la formación de los usuarios.

Lectura digital desde la biblioteca escolar

Catalina Holguín

Directora editorial, Mákina Editorial

Catalina proviene del mundo de las letras. Después de realizar un pregrado y maestría de literatura inglesa en McGill, Canadá, trabajó durante cinco años en la Biblioteca Nacional de Colombia como editora de la Biblioteca Digital. Desde el inicio de 2014 se desempeña como directora editorial y socia fundadora de Mákina Editorial (antiguamente llamada Manuvo Colombia), una empresa especializada en el desarrollo y distribución de libros digitales interactivos para niños y jóvenes por medio de su plataforma virtual. También es catedrática de la Maestría de Humanidades Digitales de la Universidad de los Andes y profesora-investigadora de la Maestría de Estudios Editoriales del Instituto Caro y Cuervo.

Objetivos

Definir conceptualmente qué es lectura digital y cómo ocurre la lectura digital en el aula con el fin de identificar distintas estrategias de lectura con medios y herramientas digitales. Identificar plataformas y páginas recomendadas para la lectura digital.

Actividades

Presentación de conceptos, discusión en voz alta, discusión en grupos, socialización de la discusión.

Conclusiones

No es clara aún la definición de qué es lectura digital, qué materiales o textos pueden considerarse como objetos de lectura (al menos en un contexto escolar) ni qué herramientas hay disponibles para realizar esta labor desde la biblioteca. Los asistentes identifican la importancia de entender lo digital como un espacio para la educación, pero carecen de cosas básicas como conectividad óptima o ideas de cómo integrar recursos digitales a su labor.

Articulación de biblioteca escolar y currículo

María Clemencia Venegas

Especialista en bibliotecas escolares

Ha estado vinculada a programas de bibliotecas escolares en Colombia desde la década de los ochenta, cuando la reforma curricular con un componente de materiales educativos y bibliotecas era parte del mejoramiento de la calidad de la oferta educativa. Desde entonces, y desde los Ministerios de Educación y Cultura de Colombia, y de la Secretaría de Educación de Bogotá, Clemencia ha trabajado por fortalecer el rol esencialmente pedagógico de las bibliotecas escolares. Muchos años de experiencias educativas han afinado su concepción de biblioteca escolar, pero, en particular, haber sido bibliotecaria durante 16 años.

Objetivo

- Modelizar alguna de las actividades pedagógicas que se realizan en biblioteca escolar. reflexionar sobre sus características y recursos.
- Discutir las alternativas de articulación con el currículo en cuatro puntos de convergencia: el desarrollo de colecciones, la inserción institucional, el trabajo de co-planeación con docentes, la selección de los temas y modos de trabajo desde la biblioteca, y el currículo de la biblioteca, propiamente.

Actividades

Durante el taller se desarrollaron actividades tales como:

- Organización de los espacios en la biblioteca, en el momento de un taller: por ejemplo, para lectura en voz alta, aprendizaje en grupos cooperativos.
- Presentación de distintos discursos al abordar un tema: Taller de refranes, plano del salón, puntajes a la vista, listados.
- Ejercicios de comprensión: preguntas abiertas, lectura comentada, lectura de imagen, mini taller de escucha.
- Presentación de dos testimonios de actividades y experiencias en biblioteca escolar: las estrategias de lectura en voz alta de la biblioteca escolar del colegio República de Colombia: lectura coreada por grupos, por turnos, en binas, la “radio de lectores”.
- Testimonio de cómo se articula una unidad. El *tangram*, como ejercicio de unidad, completa, concertada con matemáticas.
- Presentación de lectura de imagen. *Dos Ranas* de Chris Wormell.

Materiales

Se entregó en físico un CD de documentos y el temario correspondiente, con todas las herramientas para facilitar la convergencia curricular, en los cuatro aspectos antes descritos (colección, inserción institucional de la biblioteca, estrategias de co-planeación y desarrollo del propio currículo de habilidades en biblioteca.

Se mostraron y hojearon las dos cartillas de la Secretaría de Educación de Bogotá, y del Ministerio de Educación de Colombia referentes a los modelos de planeación curricular en biblioteca.

Conclusiones

- Persiste la desinformación acerca de las metodologías y modos de trabajo pedagógico en la biblioteca escolar y del desarrollo de su propio caudal de talleres de formación en *library skills*, que existe en Colombia desde hace 16 años.
- La preocupación por la parte laboral y normativa es muy importante para quienes no tienen claro el perfil y funciones del bibliotecario escolar.
- La presencia de bibliotecarios que ya pueden contar experiencias adelantadas es clave para dar credibilidad a la propuesta de un trabajo pedagógico sostenido.
- El tiempo fue corto y solamente se esbozaron, sin llegar a desarrollarse a profundidad, los dos temas centrales: los puntos de convergencia de la articulación biblioteca escolar-curriculum, y los cinco aspectos de desarrollo e indicadores de acción pedagógica de una biblioteca.

Servicios innovadores para bibliotecas escolares

Diego Mauricio Fino Garzón

Diseñador de servicios, e-Tech Solutions Corp.

Profesional en Ciencia de la Información – bibliotecólogo de la Pontificia Universidad Javeriana con estudios de posgrado en Alta Gerencia e Innovación. Docente universitario y conferencista. Trabaja como diseñador de servicios (SME Service Designer) en e-Tech Solutions Corp, donde aplica el design thinking para el desarrollo de productos y servicios para el sector editorial y de bibliotecas. Docente de la Pontificia Universidad Javeriana. Consultor y formador en innovación, estudios de usuarios y diseño de servicios para unidades de información. Cofundador de 8 Ideas y el capítulo Colombia de la Red de Diseño de Servicios (Service Design Network).

Objetivo del taller

Explorar los principios de la cocreación a través de algunas herramientas clave en el diseño de servicios innovadores.

Actividades

La actividad se basó en el libro *Catálogo para la innovación en bibliotecas públicas*. Durante el desarrollo del taller se presentaron diferentes herramientas de trabajo con las cuales puede contar el bibliotecario, entre ellas:

- La herramienta arquetipo de usuarios. Para su comprensión se pide que cada uno cree un perfil de uno de sus segmentos de usuarios basados en las características o patrones comunes.
- La herramienta planeación de programas o servicios bibliotecarios, donde se encuentran señalados los elementos básicos que deben tener en cuenta al momento de planear un programa o servicio, partiendo de una necesidad de los usuarios.
- La herramienta mapa del recorrido del usuario. En ella se realiza el paso a paso de la propuesta de programa o servicio bibliotecario desde la mirada del usuario, teniendo en cuenta las emociones que siente en cada paso, recreando así un arco emocional.
- La herramienta puntos de contacto, en la cual se identifican los diferentes momentos de interacción de la biblioteca con el usuario. Se hace

un chequeo uno a uno basado en un listado predeterminado, señalando si su biblioteca los tiene o no.

La actividad se finaliza con una pequeña reflexión sobre los conceptos adquiridos y las herramientas trabajadas en el taller, así como el impacto que pueden tener estos elementos en sus bibliotecas.

Materiales

Se llevaron plantillas impresas para cada asistente:

- Plantilla arquetipo de usuarios
- Plantilla planeación de programas o servicios bibliotecarios
- Plantilla mapa del recorrido del usuario
- Plantilla puntos de contacto de la biblioteca

Conclusiones

Varias personas manifestaron que del taller se llevaban la esencia de las herramientas para adaptarlas a sus bibliotecas. Sin embargo, se percibe resistencias frente a incorporar nuevas herramientas que desafían la manera convencional en que trabajan, ya que algunos no consideran los servicios bibliotecarios de las bibliotecas escolares fuera de la lectura, escritura y oralidad.

Se sugiere se realice un estudio de las necesidades de información y formación de los bibliotecarios escolares.

Organiza:



Alcaldía de Bogotá

Con apoyo de:



**Jornadas Iberoamericanas
por la Biblioteca Escolar**

Apuesta por una Educación de Calidad

Bogotá, del 13 al 15 de mayo de 2019. Cali, del 16 al 18 de mayo de 2019