



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**“Nosotros también podemos crear nuestros libros”:
Bibliotecas y tecnologías para la formación de lectores
y escritores**

SÁEZ, R; GONZÁLEZ, A; COLÓN, J.

**“Nosotros también podemos crear nuestros libros”:
Bibliotecas y tecnologías para la formación de lectores
y escritores**

Ruth J. Sáez Vega
Universidad de Puerto Rico
rjsaez@gmail.com

Aura González Robles
Universidad de Puerto Rico
auraenid@gmail.com

Johanna Colón López
Universidad de Puerto Rico
johannacolnpr@gmail.com

El Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico-Guatemala es una iniciativa pedagógica-investigativa dirigida a la promoción de la lectura y la formación de lectores y escritores en una escuela primaria bilingüe en Guatemala. Llegamos a la Escuela Nimayá, en Patzún, Chimaltenango, Guatemala, en febrero de 2007, como parte de las visitas a escuelas que promueve la Conferencia Internacional de Lectoescritura, celebrada en Guatemala cada dos años por el Consejo de Lectura de Guatemala.

Por los siguientes cuatro años regresamos a la escuela con grupos de estudiantes del programa de maestría en Enseñanza de la Lectura de la Universidad de Puerto Rico. En el 2011, durante la visita, la profesora Sáez les propuso a las estudiantes trabajar en un proyecto de promoción de lectura en la escuela. A partir de ahí comenzó el diálogo con la directora escolar. En enero de 2012, viajamos a Guatemala con el ánimo de sostener un diálogo más sostenido y profundo con la directora y las otras maestras de la escuela respecto al proyecto y sus alcances. En esa ocasión, a petición de las maestras dio inicio el Proyecto Alianzas de Lectura.

Metodología

En esta investigación, de naturaleza cualitativa participativa (Hammersley y Atkinson, 1995; Solís, 2005), se utiliza la metodología etnográfica y de investigación acción pedagógica, que se caracteriza por la búsqueda de soluciones a problemas prácticos en el contexto de aulas escolares (Colmenares y Piñero, 2008). En particular, se utilizan las modalidades práctica y crítica, cuyos fines son investigar la práctica, mejorarla y transformarla (Colmenares y Piñero, 2008). El Proyecto Alianzas de Lectura se documenta a partir de la tradición latinoamericana de sistematización en la educación (Ghiso, 2011; Martinic, 1998). Es una investigación socialmente responsiva; sensible a la realidad social, cultural y lingüística de la comunidad (Stringer, 1993).

En esta investigación se usan las siguientes técnicas de recopilación de datos: 1) notas de campo a partir de la observación de prácticas pedagógicas y de la participación estudiantil en actividades vinculadas a la lectura, 2) grabaciones en audio y en video (transcripciones), 3) fotografías, 4) documentos curriculares; creados por la maestra y por los estudiantes, 5) producciones de estudiantes, y 6) diario de investigadoras. Para efectos de análisis, los datos de esta investigación son triangulados. Se trabaja con la triangulación metodológica, de perspectivas de participantes y de investigadores, lo que garantiza la credibilidad de la investigación (Denzin & Lincoln, 1994; Cohen & Manion, 1990).

En la sistematización se conjugan la teoría y la práctica; el saber y el actuar (Martinic, 1998), desde el mundo experiencial de los participantes. McCarty (2002) es crítica ante el hecho de que en la mayoría de las investigaciones realizadas en comunidades indígenas, se mantiene en el anonimato la identidad de los participantes, inclusive de las comunidades. Sostiene McCarty que esto constituye un problema, ya que se les niega a los miembros de comunidades -que ya han sido históricamente silenciadas- la oportunidad de dar a conocer sus perspectivas en sus propias voces. Esta ha sido la experiencia de esta comunidad.

En esta investigación, hacemos accesible la experiencia de las personas involucradas en Proyecto Alianzas de Lectura. Por lo tanto, no permanecen en el anonimato; sus perspectivas y sus voces son fundamentales a los objetivos de esta investigación, que da cuenta del Proyecto Alianzas de Lectura; de los procesos de implantación, de las vivencias de los participantes y de los cambios que al interior del mismo se suscitan.

Mediante técnicas de la etnografía, de la investigación acción pedagógica y de la sistematización de proyectos, se ha documentado el Proyecto Alianzas de Lectura durante un periodo de dos años y medio.

Bases teóricas

Desde perspectivas sociohistóricas (Vygotsky, 1978) y críticas (Freire, 1991), este proyecto se ampara en los saberes y en la realidad cultural y lingüística de los estudiantes y su comunidad (Moll, 2001). De acuerdo a la teoría sociohistórica, la cognición es un fenómeno profundamente social. Las experiencias sociales le dan forma a la manera en que pensamos e interpretamos el mundo a nuestro alrededor. Vygotsky plantea que todas las formas de pensamiento superior se derivan de contextos sociales y culturales. Para entender el desarrollo de un individuo es necesario entender las relaciones sociales de las cuales forma parte. De hecho, sostiene Vygotsky que las relaciones sociales interpersonales subyacen como la génesis de todas funciones superiores.

El lenguaje es una herramienta crucial para el pensamiento; su aprendizaje es, en esencia, un proceso social. Los niños aprenden a utilizar los símbolos de su cultura, en especial el lenguaje, para moldear su pensamiento (Vygotsky, 1978). El lenguaje tiene un papel preponderante en la mente como construcción social, primero como vía de comunicación con otros y luego consigo mismo. Es así como "los procesos que empiezan siendo diálogo interpersonal acaban convirtiéndose en lenguaje soterrado, y luego, en pensamiento del niño" (Palacios, 1984, p. 185). De acuerdo a Vygotsky (1978) para pasar del plano social al personal es necesario el uso de herramientas o sistemas simbólicos que medien las relaciones entre personas. Los símbolos cotidianos con los cuales interactúa el niño desde pequeño constituyen la base para el desarrollo posterior del lenguaje escrito convencional (Molina Iturrondo, 1999).

Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje no equivale a desarrollo, sin embargo, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental. Existen una serie de procesos mentales que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es crucial para el desarrollo intelectual. Para explicar esta idea propone la metáfora de la zona de desarrollo potencial (ZDP), la cual se refiere a la distancia entre lo que un individuo es capaz de hacer solo y lo que es capaz de lograr con la ayuda de otros, sean estos adultos o sus pares. Es decir, lo que el niño ha logrado dado su desarrollo y experiencias previas versus "los procesos de desarrollo que están ocurriendo y progresando, o aquellos que están a punto de ocurrir y empezar a progresar" (Palacios, 1984, p. 178).

A medida que los niños hacen uso de símbolos con los adultos y otros niños, se apropian de éstos y los hacen suyos; los internalizan. Este es el eslabón entre el plano interpsicológico y el plano intrapsicológico. Para que se den dichos procesos es necesario que ocurra la intervención deliberada por parte de adultos o pares más competentes, de modo que el niño pueda internalizar el sistema de la lengua escrita, su estructura, sus usos y sus funciones (Molina Iturrondo, 1999). De hecho, Vygotsky y sus seguidores han planteado la importancia del hogar, la escuela y otras instituciones comunitarias, educativas y culturales como contexto para el desarrollo cognitivo, en particular, en lo que al aprendizaje de la lengua escrita se refiere (Moll, 2001).

El papel del hogar, de la escuela y de la comunidad es fundamental a la propuesta teórica del educador brasileño Paulo Freire, la pedagogía crítica. Desde esta

pedagogía, Freire sostiene que la lectura del mundo, de la realidad de los educandos, siempre precede a la lectura de la palabra (Freire, 1991). Freire (1989) plantea que el educando es sujeto y no objeto de conocimiento y que dicho conocimiento se genera en la interacción con otros seres, también sujetos. Eso se logra mediante el lenguaje, en particular, con el diálogo. Según Freire, es en el diálogo –a través del intercambio de ideas- donde se construyen significados (Freire y Macedo, 1987). Desde esta perspectiva, la actividad educativa ha de ser una dialógica; donde, como señala Freire, nadie educa a nadie, los seres humanos se educan entre sí. Ello implica una relación dialógica –horizontal- entre los educadores y los educandos. Enseñar, entonces, no es la transferencia de conocimientos, sino la creación de posibilidades para su construcción (Freire, 1989).

Amparada en el marco sociohistórico y crítico, esta investigación asume la lectura como un proceso socio psicolingüístico transaccional (Goodman, K., 1994) apoyado en las investigaciones y propuestas teóricas de Kenneth Goodman (1967;1994) y Louise Rosenblatt (1968;1978). Desde esta perspectiva, la lectura es vista como un proceso de construcción de significados donde el lector ocupa un papel activo. Cuando leemos llevamos al proceso lector nuestras vivencias, nuestras realidades, nuestros esquemas de la vida, los que habrán de incidir en nuestra comprensión e interpretación. De hecho, Goodman señala que, al leer, el lector crea un proceso paralelo al texto impreso, lo que es cónsono con la teoría de Louise Rosenblatt, quien indica que, al darse la transacción entre el texto y el lector, éste crea una nueva obra. Rosenblatt sostiene que en el proceso de leer el lector tiene un papel protagónico en el que se manifestará no sólo su pensar sino también su sentir; lo intelectual y lo emocional, dándose la transacción.

Si bien es cierto que los niños que viven en sociedades alfabetizadas están expuestos a la lengua escrita a muy temprana edad sin que medie la enseñanza formal, no es menos cierto que "la mediación de otros individuos miembros de esa sociedad letrada, es esencial para provocar avances en el dominio de ese sistema culturalmente desarrollado y compartido" (Kohl de Oliveira, 1996, p. 55). Precisamente, esa mediación de otros miembros de la sociedad en el proceso de aprendizaje es central al paradigma sociohistórico, que parte del trabajo del psicólogo ruso, Lev Vygotsky (1978).

El desarrollo de la lectura y la escritura depende de la inmersión en el mundo de la palabra impresa y de la participación en procesos deliberados que, por lo general, se dan en el contexto escolar. A medida que participan en los eventos de lectura y escritura en el contexto del hogar, de la escuela y de la comunidad los niños empiezan a desarrollar conocimientos diversos acerca de la lectura y la escritura. Desarrollan nociones en torno a lo que significa ser lector y escritor; de quienes son lectores y escritores (Sáez Vega, 1996). Esas son creencias que favorecen u obstaculizan el que éstos se perciban como lectores y escritores.

Dewey (1997) ha señalado la importancia de la experiencia en el aprendizaje, siendo ésta esencial para el desarrollo de la lectura y la escritura. De hecho, algunos investigadores sostienen que la experiencia y la oportunidad son los factores más importantes en el aprendizaje de la lengua escrita. Ferreiro (1979) señala que para que los niños aprendan a leer lo que debemos hacer es "brindar ocasiones para aprender" (p.122). Se deben brindar ocasiones para que los niños participen de eventos de lectura y escritura (Sáez Vega, 1996); eventos en los cuales se les lea, en los que ellos lean y escriban con otros y por su cuenta (Sáez Vega, 2011). Los niños

necesitan demostraciones de cómo se lee y se escribe por parte de lectores y escritores en su entorno escolar, pero más importante aún, necesitan apoyo a medida que toman riesgos como lectores y escritores; a medida que se aventuran a leer y escribir en diversos contextos sociales y con diferentes propósitos. Para ello, necesitan acceso a libros; a literatura infantil.

Muchos investigadores sostienen que el elemento más importante para promover la lectura es el acceso a los libros (Wells, 1986; Harste, J., Woodward, V., & Burke, C., 1984). Algunos estudios apuntan al papel preponderante de la literatura infantil en la formación de lectores (Mandel & Gambrell, 2006; Fons, 2004; Sáez, 1999; Molina, 1999; Cintrón, 1999; Schickedanz, 1999; Sáez Vega, 1996). Neuman (2001) sugiere que la formación de lectores está directamente relacionada con el acceso a libros. Indica que aquellos que tienen mayor contacto con libros, se convertirán en mejores lectores. Al participar en eventos de lectura y escritura los niños construyen su conocimiento en torno a la lengua impresa. Desarrollan nuevos entendimientos y nuevas funciones en el uso de la palabra escrita en directa proporción con las experiencias funcionales que tienen mientras se involucran en actividades de lectura y escritura en el contexto del aula escolar (Sáez Vega, 1996; 1999).

El Proyecto Alianzas de Lectura

El Proyecto Alianzas de Lectura es un proyecto pedagógico dirigido a la promoción de la lectura y la escritura, y la formación de lectores y escritores. El mismo parte de la valoración de los aprendices, sus saberes culturales y lingüísticos como fundamentales para la apropiación de la lengua escrita, tanto en el idioma materno como en el segundo (el español). Hay tres componentes principales en el PAL: la creación de bibliotecas de aula, la demostración de estrategias de lectura y escritura y el desarrollo profesional y el acompañamiento a las maestras.

En Proyecto inició con el establecimiento de bibliotecas de aula en cada uno de los salones de la escuela. Los estudiantes tienen acceso a una amplia y variada colección de libros en las bibliotecas de aula creadas en sus salones de clases, la cual pueden explorar de manera colectiva o independiente. Se trata de cerca de 600 libros en la escuela. Hemos trabajado arduamente en asegurar que haya libros que permitan a los niños identificarse, que tengan algún elemento que les resulte familiar; que les sirvan de espejos. Si bien es cierto que muchos tratan sobre realidades sociales y culturales distintas a las de los niños, hay muchos aspectos de estos con los cuales los niños pueden identificarse. Pese a múltiples esfuerzos, hemos confrontado dificultades en cuanto al acceso a libros en Kaqchikel, asunto que nos ha llevado a la traducción y creación de libros en su vernáculo.

Un segundo componente del Proyecto es la demostración de estrategias de lectura y escritura. Demostramos estrategias de animación y fomento de la lectura y la escritura; actividades que priorizan la formación de lectores y escritores; actividades en las que se hace uso de la lectura y la escritura a los fines de aprender acerca de contenidos curriculares propios de su grado, en las que se integran la lectura y la escritura a las áreas de contenido.

El tercer componente del Proyecto es el desarrollo profesional y el acompañamiento a las maestras en torno a: la animación y el fomento de la lectura y la escritura, la formación de lectores y escritores y la integración de la lectura a los contenidos

curriculares. Durante todo el proceso las maestras han participado de orientaciones y talleres en torno a estos temas para su desarrollo profesional. Además, diariamente - durante 20 días al año- participan en reuniones de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas que se trabajan en la sala de clases.

Las bibliotecas y la formación de lectores y escritores

Los hallazgos revelan que la creación de bibliotecas de aula con literatura infantil de calidad junto a la producción textual han sido dos de los elementos más significativos de este proyecto dado el alcance que han tenido en la formación de lectores y escritores.

Las bibliotecas de aula cuentan con una variedad de obras de literatura infantil a la cual los estudiantes del PAL tienen acceso a diario. Estos leen los libros por su cuenta y con las maestras. Además, llevan libros a sus hogares para compartir con los miembros de su familia. Los estudiantes y sus familiares dan cuenta de cómo los libros, a la vez que les permiten verse reflejados en los cuentos, les han abierto las puertas a mundos nuevos.

Los libros han cobrado un lugar de importancia en el aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes demuestran mayor disposición hacia el aprendizaje y mayor interés y gusto por la lectura y la escritura. Han demostrado avances en el manejo de libros y la conciencia de la palabra impresa. Comprenden con mayor profundidad lo que leen y su vocabulario se ha visto ampliado considerablemente. Las experiencias con los libros -su lectura, las tertulias literarias y las actividades de respuesta lectora- han estimulado la imaginación de los niños y han provocado mayor creatividad. –Los estudiantes demuestran además, mayor curiosidad intelectual y criticidad. Se evidencia la importancia que han cobrado los libros en la vida académica y personal de los alumnos del PAL.

La formación de escritores

Además, la lectura de una variedad de obras literarias ha dado pie a que los estudiantes se apropien de los discursos de la lengua escrita y se conviertan en lectores y escritores; creadores de sus propios libros. El acceso a los libros ha repercutido en la redacción de los estudiantes, una de las áreas de mayor impacto. Los niños redactan en sus propias palabras; se han adueñado del discurso escrito producto de sus experiencias con los libros.

Los estudiantes han escrito nuevas versiones de cuentos conocidos con elementos de su entorno cultural y geográfico, así como relatos de sus experiencias. Uno de los libros creados por los estudiantes de segundo y tercer grado es una versión del cuento Vamos a cazar un oso (Rosen, 1998). Se trata de un relato de una familia (el padre y sus hijos) quienes salen de la casa a cazar un oso. Por el camino encuentran varios obstáculos: un campo, lodo, un río y un bosque, entre otros. Los estudiantes redactaron una versión adaptada a la realidad de Nimayá y Guatemala. En lugar de un oso, en su producción, se trataba de un quetzal y, en lugar de cazarlo -lo cual es inaceptable- irían a verlo. Así nace Vamos a ver un quetzal, donde los protagonistas - al igual que en el texto original- atraviesan el lodo, el río, el bosque y el campo, lugares que a diario recorren los niños y las niñas de Nimayá.

Los estudiantes también han traducido sus cuentos favoritos, del español al kaqchikel (su lengua materna). En enero de 2012, al iniciar el PAL les leímos a los más pequeños una serie de libros, entre ellos Las manchas de Daniela (De Jesús, 2007). Este libro predecible se convirtió de inmediato en su favorito. Querían leerlo en todo momento. Al regresar a la escuela en junio de 2012 se invitó a los más grandes a traducir el libro al kaqchikel como un regalo a los más pequeños. Y, con mucho entusiasmo, dimos inicio a esta tarea, con la ayuda de la maestra. El proceso fue arduo, pero de mucha satisfacción. El resultado fue el Libro Ri retal ri Daniela, traducido e ilustrado por todos los estudiantes de cuarto a sexto grado de Nimayá. Fui allí donde una de las niñas comentó que a partir de esta experiencia había aprendido que “Nosotros podemos crear nuestros propios libros”. Todas las familias recibieron una copia del libro y era preciso ver la satisfacción en sus rostros al tener en sus manos el primer libro de cuentos en Kaqchikel, traducido por sus propios hijos. En febrero de 2013 los estudiantes presentaron el libro en una plenaria, en la Conferencia Internacional de Lectoescritura celebrada en Ciudad de Guatemala.

También en junio de 2012 los estudiantes de cuarto a sexto grado estaban estudiando la historia de su comunidad y se dieron a la tarea de entrevistar a sus familiares, padres, madres y abuelos. El proceso no estuvo exento de dificultades, debido a lo controvertible (y doloroso) de algunos temas, en particular, lo referente a la época de la guerra. Algunos familiares no querían compartir sus vivencias por temor a represalias. Pese a ello, una vez disipadas sus inquietudes, los niños completaron la investigación. Tras entrevistar a sus familiares respecto a la historia de la comunidad, los estudiantes crearon un libro titulado La historia del Caserío Nimayá.

La formación de escritores apoyados por las tecnologías

Si bien la lectura de libros inspiró a los estudiantes a convertirse en autores e ilustradores de sus propios textos, la tecnología despertó en ellos la inquietud por ampliar sus creaciones; ir más allá de las posibilidades de sus manuscritos y sus dibujos.

Inicialmente las tecnologías eran previstas como herramientas para la recopilación de datos de la investigación. Como parte de la investigación las computadoras portátiles, así como las cámaras fotográficas y de video siempre están presentes para documentar todos los procesos del PAL. A medida que las interacciones de los niños eran grabadas y fotografiadas, estos manifestaron un interés inusitado por las tecnologías (por las cámaras fotográficas y de video y las computadoras). A partir de ello, involucramos a los estudiantes grandes en la recopilación de datos, mediante la fotografía participativa. Algunos alumnos de quinto y sexto grado aprendieron a manejar las cámaras fotográficas y de video y a documentar instancias importantes en las actividades diarias.

Decidimos aprovechar el interés de los estudiantes para utilizar las tecnologías como recurso académico y así fortalecer sus producciones textuales. De modo que creamos experiencias en las cuales fuera necesario el uso de las cámaras fotográficas para la creación de sus textos y a la vez aprendieron a manejar estas herramientas culturales.

Comenzamos a integrar la fotografía a las experiencias de los estudiantes de cuarto a sexto grado con el ánimo de crear un ensayo fotográfico a partir de su libro de La historia de Nimayá. Les propusimos a los estudiantes salir a la comunidad a tomar fotografías que ilustraran su texto original. Antes de salir a tomar fotos por la

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

Entre mayo y septiembre de 2014 trabajamos en una unidad sobre el recurso Agua para la sostenibilidad (Conciencia ambiental sobre el agua). Como en todas las unidades que hemos estudiado, se integró la lectura y la escritura al estudio de los contenidos. Una de las actividades que realizamos fue una excursión al Lago Atitlán. Como parte de la excursión solicitamos a los estudiantes que documentaran su experiencia y aprendizaje mediante la toma de fotografías. Los estudiantes se agruparon en equipos, cada uno de los cuales contaba con una cámara fotográfica. Durante el recorrido en bote por el Lago Atitlán para cruzar de Panajachel al pueblo de San Antonio Palopó y, durante el recorrido por el pueblo, los estudiantes tomaron fotos del agua, de embarcaciones, de los volcanes, de pescadores, de lavanderas, de tomas de agua, de edificaciones, y de todo lo que llamó su atención y estuviera vinculado con el estudio del agua, sus usos y la contaminación de este recurso. De regreso a la escuela, al día siguiente, los grupos de estudiantes descargaron las fotografías a la computadora, y luego todas se mostraron al grupo entero para provocar el diálogo y tomar decisiones respecto a los usos que le daríamos a las fotografías.

Con los más pequeños creamos un libro colectivo sobre la experiencia. Seleccionamos entre todos fotos que representaran la secuencia de eventos del viaje y los usos del agua que vimos a través del recorrido. Luego de seleccionar las fotos, comenzamos el proceso de redacción. Tomamos decisiones respecto a la estructura del texto, los temas que abordaríamos y su orden. Juntos fuimos creando el texto, cuyo resultado fue un libro -ensayo fotográfico- sobre El viaje al Lago Atitlán, que narra las experiencias que vivieron ese día.

Además, con los pequeños, propusimos la creación de un abecedario, donde cada letra estuviera representada por algún elemento fotografiado durante la excursión. Así creamos juntos un libro donde, con el uso de fotografías tomadas por los propios niños, la A quedó representada por el agua, la B por el bote y la V por volcán.

Los estudiantes más grandes de la escuela, además de la documentación fotográfica, entrevistaron a diferentes personas durante el recorrido e hicieron anotaciones en unas bitácoras que se habían preparado previamente para ello. Las entrevistas estaban dirigidas a la identificación de problemas con el uso y manejo del agua y a la búsqueda de soluciones. De regreso a la escuela, los estudiantes usaron la computadora para transcribir los apuntes de las entrevistas. Luego, los compartieron y analizaron en grupos pequeños, junto a los datos fotográficos recopilados en el viaje. El resultado fue la creación de libros, en los que combinaron imágenes fotográficas y textos escritos para presentar un análisis de los problemas encontrados y proponer posibles soluciones. Al igual que en el caso de las investigadoras, los estudiantes

utilizaron las cámaras fotográficas y las computadoras para documentar su investigación y luego informar acerca de la misma.

Bibliotecas y tecnologías para la formación de lectores y escritores

La creación de bibliotecas de aula como parte del Proyecto Alianzas de Lectura provocó en los estudiantes no sólo un interés por la lectura, sino también por la escritura. El leer literatura de calidad, que les permitía conocer otros mundos y, en ocasiones, verse reflejados, les dio a los alumnos de Nimayá la certeza de que ellos también podrían escribir sus propios libros. Ello los motivó a convertirse en autores e ilustradores de sus textos. Si bien la lectura de libros les sirvió de inspiración para entrar en el mundo de la producción textual, la tecnología despertó en ellos la inquietud por ampliar sus creaciones; ir más allá de las posibilidades de sus manuscritos y sus dibujos. El uso de cámaras fotográficas permitió a los estudiantes ilustrar sus textos y documentar sus aprendizajes, a medida que aprendieron a manejar estas herramientas culturales. En el Proyecto Alianzas de Lectura de Puerto Rico-Guatemala, la conjunción de las bibliotecas de aula y las tecnologías promovieron la formación de lectores y escritores.

Referencias

- CINTRÓN, C. (1999). El cerebro, la lectura y la literatura infantil: Realidades conexas. *En Sáez, R., Cintrón, C., Rivera, D., Guerra, C., & Ojeda, M. (199). Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura (121-146)*. Santo Domingo: Editora Centenario S.A.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- COLMENARES, A. M. & PIÑERO, M. L. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades prácticas socio-educativas. *Laurus*, Vol. 14, Num. 27, págs. 96-114.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- FERREIRO, E. (1979). *Alfabetización: Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- FONS, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XX Editores.
- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XX Editores.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the world and the world*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- GHISO, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio*, 28(enero-abril), pp. 3-8. [en línea]: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf
- GOODMAN, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, May, págs. 126-135.
- GOODMAN, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En H. Singer & B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: IRA & Erlbaum.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1995). *Ethnography*. New York: Routledge.
- HARSTE, J., WOODWARD, V., & BURKE, C. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

KOHL DE OLIVEIRA, M. (1996). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En Castorina, J., Ferreiro, E. Lerner, D. y Kohl de Oliveira, M. Piaget-Vigotsky: *Contribuciones para replantear el debate*, págs. 45-68. Buenos Aires: Paidós.

MANDEL, L. & GAMBREL, L. (2004). *Using Children's Literature in Preschool Comprehending and Enjoying Books*. Newark, DE: International Reading Association.

MARTINIC, S. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.

MCCARTY, T. (2002). A place to be Navajo: Rough Rock and the Struggle for Self-Determination in Indigenous Schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

MOLINA ITURRONDO, Á. (1999). *Leer y escribir con Adriana: La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años*. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

MOLL, L. (2001). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

NEUMAN, S. (2001). The importance of the classroom library. *Scholastic Early Childhood Today*, Vol. 15, Num. 5, págs. 12-14. Recuperado de la base de datos ProQuest Education Journals.

PALACIOS, J. (1984). Desarrollo cognitivo y social del niño. En *Psicología evolutiva*, vol.2. Alianza Psicológica. Madrid.

ROSENBLATT, L. (1968). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.

ROSENBLATT, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

SÁEZ VEGA, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: An ethnographic case study*. Disertación doctoral sin publicar. University of Arizona, Tucson.

SÁEZ VEGA, R. (1999). "Yo me meto en el cuento y ayudo": La creación de mundos a través de la lectura. En Sáez, R., Cintrón, C., Rivera, D., Guerra, C., & Ojeda, M. (1999). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura*, págs. 59-89. Santo Domingo: Editora Centenario S.A.

SÁEZ VEGA, R. (2011). La lectoescritura: fundamentos teóricos y prácticas pedagógicas. Charla presentada a maestros del sistema de educación pública de Puerto Rico. San Juan: Prisma.

SHICKEDANZ, J. (1999). *Much more than ABC'S: The early stages of reading and writing*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

SOLÍS, J. (2005). *Hacia la investigación crítica en la investigación*. San Juan: Publicaciones puertorriqueñas.

STRINGER, E. (1993). Socially responsive educational research linking theory and practice. *In Flinders, D. & Mills, G. Theory and Concepts in Qualitative Research: Perspectives from the field*. New York: Teachers College Press

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, M.A: MIT press.

WELLS, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH. Heinemann.