



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”

Componente de Formación a Mediadores

Documento de lineamientos conceptuales,
metodológicos y operativos

Convenio 686

Ministerio de Educación Nacional – Centro Regional para el Fomento del Libro en
América Latina y el Caribe CERLALC

Bogotá, D.C., marzo de 2014

Índice

NOTA PRELIMINAR.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES.....	9
1.1 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA, EL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD.....	10
1.2 LA LECTURA Y LA ESCRITURA A LA LUZ DE LAS NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE LA CULTURA ESCRITA.....	11
1.2.1 La lectura y la escritura como procesos de pensamiento	12
1.2.2 La lectura y la escritura como prácticas sociales	16
1.3 MEDIACIÓN, ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.....	19
1.3.1 La mediación.....	19
1.3.2 La promoción.....	22
1.3.3 La animación.....	24
1.4 LOS MEDIADORES DEL PNLE.....	27
1.4.1 Los docentes.....	29
1.4.2 El bibliotecario escolar.....	30
1.4.3 La familia.....	32
1.4.4 Los estudiantes de grados 10 y 11	34
1.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES.....	41
2.1 PROPUESTA FORMATIVA PARA DOCENTES	42
2.1.1 Destinatarios.....	43
2.1.2 Objetivos.....	44

2.1.3 Metodología.....	45
2.1.4 Modalidades.....	50
2.1.5 Estrategia: niveles de formación, objetivos, contenidos y duración.....	50
2.1.6 Materiales.....	56
2.1.7 Evaluación.....	57
2.1.8 Perfil de las entidades formadoras y de los formadores.....	58
2.1.9 Referencias bibliográficas.....	59
2.2 PROPUESTA FORMATIVA PARA BIBLIOTECARIOS ESCOLARES.....	61
2.2.1 Destinatarios.....	61
2.2.2 Objetivos.....	62
2.2.3 Metodología.....	63
2.2.4 Modalidades.....	65
2.2.5 Estrategia: niveles de formación, objetivos, contenidos y duración.....	66
2.2.6 Materiales.....	72
2.2.7 Evaluación.....	74
2.2.8 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores.....	75
2.2.9 Referencias bibliográficas.....	76
2.3 PROPUESTA FORMATIVA PARA LA FAMILIA COMO MEDIADORA DEL PNLE....	77
2.3.1 Destinatarios.....	79
2.3.2 Objetivos.....	79
2.3.3 Metodología.....	80
2.3.4 Contenidos.....	82
2.3.5 Modalidades.....	84
2.3.6 Materiales.....	85
2.3.7 Estrategia: duración, talleres, objetivos y actividades propuestas.....	88
2.3.8 Evaluación.....	93
2.3.9 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores.....	94

2.3.10 Referencias bibliográficas	95
2.4 PROPUESTA FORMATIVA PARA ESTUDIANTES DE GRADOS 10 Y 11	95
2.4.1 Destinatarios.....	97
2.4.2 Objetivos.....	98
2.4.3 Metodología.....	99
2.4.4 Modalidades.....	102
2.4.5 Materiales	103
2.4.6 Estrategia	103
2.4.7 Evaluación.....	105
2.4.8 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores	106
2.4.9 Referencias bibliográficas	107
CAPÍTULO 3. MARCO OPERATIVO DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES.....	108
3.1 PLANES OPERATIVOS Y FOCALIZACIÓN.....	109
3.2 ESTRUCTURA DE OPERACIÓN O ESTRUCTURA FUNCIONAL.....	111
3.2.1 Ministerio de Educación Nacional.....	111
3.2.2 Entidades gubernamentales del orden nacional.....	112
3.2.3 Coordinaciones regionales.....	112
3.2.4 Socios regionales operadores.....	114
3.2.5 Otros aliados.....	116
3.3 RUTA DE LA OPERACIÓN	117
3.4 SOSTENIBILIDAD Y RECURSOS.....	118

NOTA PRELIMINAR

El presente documento es producto de la investigación, reflexión y discusión permanente entre los integrantes del equipo técnico del CERLALC y de los aportes recibidos en las diferentes mesas consultivas realizadas entre octubre y diciembre de 2013, en el marco del Convenio 0686 entre el Ministerio de Educación Nacional y el Centro Regional para el Fomento del Libro (CERLALC-UNESCO).

La producción del documento fue coordinada por el CERLALC y el equipo del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional.

El diseño y elaboración del documento preliminar estuvieron a cargo de Lina Aristizábal, Paola Caballero, Beatriz Helena Isaza, Luis Bernardo Peña, Gloria Rincón y Beatriz Helena Robledo.

La redacción del documento final estuvo a cargo de Lina Aristizábal, Paola Caballero, Beatriz Helena Isaza, Zully Pardo, Luis Bernardo Peña y Gloria Rincón, con la colaboración de Jael Stella Gómez y Mayerly Velázquez.

En la revisión y asesoría técnica participaron, por parte del Ministerio de Educación Nacional, Jeimy Esperanza Hernández, Patricia Niño y María Clemencia Venegas.

INTRODUCCIÓN

El presente documento contiene los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos para el diseño del componente de formación de mediadores de lectura y escritura en la escuela, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación de Colombia “Leer es mi cuento”(PNLE).

Dichos lineamientos surgen de la necesidad de ampliar el marco de acción del componente de formación. En este sentido, el PNLE se ha vinculado a través de una agenda de formación puntual que invita a los maestros a reflexionar sobre las estrategias didácticas para mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes de preescolar, básica y media. Sin embargo, esta estrategia de formación beneficia solo a los docentes que hacen parte de las 4.303 instituciones educativas (IE) y 23.247 sedes educativas focalizadas por el PTA, lo cual deja un universo de 6.900 instituciones que aún no han recibido formación del PNLE, a pesar de que han recibido la Colección Semilla en sus IE.

Según el documento del PNLE, se propone realizar acciones formativas relacionadas con el uso y la apropiación de la Colección Semilla, pero se espera ir más allá; “busca afectar sus concepciones [las de los docentes] y sus prácticas pedagógicas sobre la lectura y la escritura”. Además, considera la familia, el aula y la biblioteca como una trilogía en donde se debe trabajar la mediación y por ello incluye a bibliotecarios escolares, padres de familia y a estudiantes de grados 10 y 11–a través de su Servicio Social Estudiantil Obligatorio– como mediadores.

El Ministerio de Educación encomendó al CERLALC la elaboración de un documento que permita orientar los procesos de diseño, implementación y seguimiento del componente de formación de mediadores de lectura y escritura en el marco del PNLE, con un carácter participativo y que convoque a diferentes instituciones u organizaciones como socios regionales, para permitir un amplio proceso de formación en el territorio nacional.

El punto de partida de los presentes lineamientos es el documento central del PNLE, los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana, los estándares básicos de competencias en lenguaje y los antecedentes de formación que el PNLE ha tenido

hasta la fecha. Tras el reconocimiento de la necesidad de mejoramiento de las condiciones escolares para la formación de los estudiantes como lectores y escritores, el equipo del PNLE del Ministerio de Educación y el equipo consultivo del CERLALC partieron de unos consensos y, desde allí, elaboraron la metodología de consulta en seis mesas regionales con el fin de construir un proyecto común de formación a mediadores a partir de voces y miradas diversas, con saberes y experiencias en los temas propios de cada mesa.

Dichas mesas se organizaron por líneas temáticas con el fin de facilitar la discusión y recoger insumos para la elaboración del presente documento. Estas líneas y sus principales temáticas, presentadas entre paréntesis a continuación, fueron: formación docente (Diseño e implementación de los procesos de formación docente: una mirada desde los especialistas en lectura y escritura), diversidad cultural, étnica e inclusión (Cómo abordar la diversidad y la inclusión en la propuesta formativa para los mediadores. La formación en contextos de diversidad e inclusión. Identificación del entorno lector y escritor. Conectar la lectura y la escritura con la cultura y la situación de la región y de su realidad), familia (Cómo fortalecer el rol de la familia y vincularla en el proceso que desempeñan los mediadores de lectura y escritura. Fomentar la lectura y la escritura en la vida cotidiana y en diferentes espacios. La familia como mediadora) y bibliotecas escolares (El bibliotecario como mediador y apoyo al desarrollo curricular. Cómo fortalecer el rol de los bibliotecarios escolares en el proceso que desarrollan los mediadores de lectura y escritura en la escuela), tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación (Los mediadores de lectura y escritura ante el reto de un entorno digital). Además se realizó una mesa con los coordinadores territoriales del PNLE (La mirada de la gestión territorial –intersectorial e intergubernamental– y las Secretarías de Educación respecto a los elementos para el diseño e implementación de los procesos de formación docente).

El presente documento busca servir de herramienta para guiar la puesta en marcha de procesos de formación de los siguientes mediadores de lectura y escritura vinculados con la escuela: docentes, bibliotecarios escolares, padres de familia y estudiantes de grados 10y 11, con el objeto de que estos logren que los estudiantes, como lectores y escritores, se vinculen de manera efectiva a las dinámicas de la vida social. Está organizado en tres capítulos: marco conceptual, metodológico y operativo.

El marco conceptual tiene como propósito hacer explícitos los referentes teóricos que permitan situar el componente de formación de mediadores de lectura y escritura del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) en el contexto del conocimiento actual

sobre la lectura y escritura, precisar algunos de los conceptos utilizados y presentar los cuatro grupos de mediadores del PNLE. En la construcción de estos lineamientos se tuvieron en cuenta los documentos publicados por el Ministerio de Educación, tanto los relacionados con el PNLE, como con la concepción y el currículo del área de lenguaje, al igual que las conclusiones de las mesas de diálogo con instituciones y expertos que se realizaron entre octubre y diciembre de 2013.

El marco metodológico tiene como objetivo orientar el diseño e implementación de las propuestas formativas correspondientes a cada uno de los cuatro grupos de mediadores que propone el PNLE: docentes, bibliotecarios escolares, familia y estudiantes de grados 10 y 11. El capítulo incluye cuatro apartados; cada uno presenta la propuesta formativa correspondiente a cada mediador y aborda estos aspectos: destinatarios, objetivos, metodología, modalidad, estrategia (si se proponen niveles o no, la duración de la propuesta o de los niveles y la ruta temática y didáctica correspondiente), materiales, evaluación de la propuesta y perfil de las entidades formadoras y del formador o tutor.

El marco operativo presenta un esquema de operación para la implementación del componente de formación de mediadores del PNLE del Ministerio de Educación. El primer apartado formula recomendaciones para la definición de la operación y la selección de las IE y los mediadores; el segundo describe la estructura organizativa para la ejecución del componente de formación, define los roles y responsabilidades de cada una de las instancias y da línea sobre los procesos de selección. El tercero indica las fases para la implementación de la formación y el cuarto recomienda herramientas y recursos para la sostenibilidad del componente de formación de mediadores.

CAPÍTULO 1

MARCO CONCEPTUAL DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES

Este primer capítulo del documento tiene como propósito hacer explícitos los referentes conceptuales que permitan situar el componente de formación de mediadores de lectura y escritura del PNLE en el contexto del conocimiento actual sobre la lectura y escritura, y precisar algunos de los conceptos utilizados. En la construcción de estos lineamientos se han tenido en cuenta los documentos publicados por el Ministerio de Educación, tanto los relacionados con el PNLE, como con la concepción y el currículo del área de lenguaje¹, al igual que las conclusiones de las mesas de diálogo con instituciones y expertos que se realizaron entre octubre y diciembre de 2013. Adicionalmente, se hizo una revisión de la literatura relacionada con las concepciones teóricas, la historia y las políticas de lectura y escritura, el proceso de producción y comprensión textual, las bibliotecas escolares y los conceptos de mediación, animación y promoción.

Los lineamientos conceptuales están organizados en cuatro apartados. En el primero se reafirma la importancia que tienen la lectura y la escritura en la producción y circulación del conocimiento, la educación y el desarrollo económico y social. El segundo presenta una síntesis de dos de las concepciones teóricas que intentan explicar la naturaleza de los actos de lectura y escritura, y que están presentes en el PNLE. El tercer apartado tiene como propósito hacer claridad sobre los conceptos de mediación, animación y promoción, y se sugieren algunas de las implicaciones que tienen para el desarrollo del PNLE. Finalmente, en el último apartado se hace una caracterización de cada uno de los mediadores previstos en el PNLE y se anticipan algunos de los retos y las condiciones que supone su trabajo, con el propósito de que estos sean tenidos en cuenta en el diseño e implementación del componente de formación.

¹ Más concretamente, el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media (MEN, 2011), los Lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) y los Estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN, 2006).

1.1 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA PERSONA, EL CONOCIMIENTO Y LA SOCIEDAD

La lectura y la escritura son una poderosa herramienta cultural, cuya difusión desencadenó una profunda transformación en el pensamiento, la comunicación, la organización social, la ciencia y la educación. Tanto investigadores (Havelock, 1996; Goody, 1985; Ong, 1987; Olson, 1994) como organismos² y documentos de políticas públicas coinciden en reconocer el papel de la lectura y la escritura como un factor clave para el desarrollo económico, político y social. La palabra escrita desarrolla el pensamiento crítico porque nos cuestiona, nos confronta y nos enseña a respetar otras formas de pensar diferentes de las nuestras. En una sociedad democrática, la circulación de la palabra escrita es un medio esencial para ejercer el derecho de las personas a disentir y a expresarse libremente. El PNLE destaca, además, su importante función social:

Gracias a la lengua y la escritura, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos (...). Estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (MEN, 2006)

Sin embargo, este potencial que encierran la lectura y la escritura supone, como condición indispensable para su realización, no sólo el dominio básico del código escrito –lo que tradicionalmente se ha conocido como *alfabetización*– sino el desarrollo de una competencia suficiente para utilizar la lengua escrita en situaciones y con propósitos diferentes³. Hoy día no basta con saber leer y escribir bien, si no se sabe cómo utilizar ese saber para participar de la cultura y la vida en sociedad. A fin de establecer esta diferencia, Judith Kalman utiliza el término *letrado*, en lugar de *alfabetizado*:

Un punto de vista más complejo sobre lo que significa ser *letrado* se refiere a la posibilidad de usar el lenguaje escrito para participar en el mundo social.

²Entre ellas la UNESCO, la International Reading Association (IRA), la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones (IFLA), el CERLALC y la OEI.

³Puesto que conceptos como “alfabetización” o “alfabetizado” resultan inadecuados para abarcar toda la complejidad de la cultura escrita, se han propuesto otros términos, como *literacidad* en español, *letramento* en portugués o *lettrisme* en francés (Kalman, 2008).

Entonces, ser *letrado* implica aprender cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito –géneros de texto, significados, discursos, palabras y letras– para participar en eventos culturales valorados y como forma de relacionarse con otros. (Kalman, 2008, numeral 3.3)

Hoy día sólo puede llamarse *alfabetizado* a aquel que es capaz de utilizar todo el potencial de la palabra escrita como instrumento para pensar mejor; acceder al patrimonio cultural, a las oportunidades educativas y a la vida en sociedad; expresar sus ideas y comunicarlas a otros. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen una condición indispensable “para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales” (MEN, 2011, p. 12). De ahí la dimensión política del PMLE, no sólo como estrategia para mejorar los índices que miden el desempeño de los estudiantes, sino como una vía para la inclusión social.

1.2 LA LECTURA Y LA ESCRITURA A LA LUZ DE LAS NUEVAS CONCEPCIONES SOBRE LA CULTURA ESCRITA

El interés por el estudio de la cultura escrita surgió a partir de las últimas décadas del siglo pasado. Gracias a los aportes de varias disciplinas en el campo de las ciencias sociales y las humanidades⁴, hoy tenemos una mejor comprensión de la lectura y la escritura como actos de lenguaje, pensamiento e imaginación, al igual que sobre sus mecanismos internos y su significado social. Los hallazgos de estas disciplinas, junto con las cambiantes circunstancias sociales, las nuevas demandas educativas y el aumento exponencial de la información impulsado por la digitalización y la informática, produjeron un giro importante en la forma de concebir la lectura y la escritura.

Este giro puede sintetizarse en dos grandes corrientes o concepciones predominantes: por un lado, una concepción de corte más psicológico, que centra su interés en la explicación de los procesos cognitivos que subyacen a los actos de lectura y escritura, y, por otro, aquella que las concibe como prácticas sociales situadas “que responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos” (MEN, 2001, p. 12). Ninguna de estas dos concepciones puede explicar por sí sola toda la complejidad de la cultura escrita, por eso el PNLE las

⁴Entre ellas, la psicología cognitiva, la sociolingüística, la teoría del discurso, la teoría literaria, la antropología, la lingüística textual, la historia y la sociología de la lectura y la escritura.

asume, no como alternativas excluyentes, sino como vías que se complementan y enriquecen mutuamente.

Estas dos concepciones atañen por igual a la lectura y a la escritura, dos facetas inseparables de un mismo fenómeno: la lengua escrita. Unas veces escribimos sobre lo que leemos; otras veces leemos para escribir. Los textos que leemos son el resultado del proceso escrito del autor, en cuyas líneas encontramos la huella de otros autores que leyó y de cuyos escritos se nutrió para construirlo. De otro lado, una buena lectura es aquella que genera una respuesta activa en el lector, que suele manifestarse en forma de escritura: las marcas sobre la página, las notas al margen, los apuntes, una reseña o, incluso, un nuevo texto. “Las notas al margen o *marginalia* son los primeros indicios de la respuesta del lector, del diálogo entre el libro y él mismo. Son los indicadores de la corriente discursiva interior que acompaña el proceso de lectura” (Steiner, 1970, p. 30).

1.2.1 La lectura y la escritura como procesos de pensamiento

Un primer movimiento en este giro que han dado las concepciones sobre la lectura y la escritura se originó como consecuencia de las investigaciones en el campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística (Dubois, 1987; Goodman, 1990; Kintsch&Van Dijk, 1978; Van Dijk&Kintsch, 1983)⁵. Al develar la red de procesos mentales y neuronales que subyacen al acto de leer, estas investigaciones pusieron en duda el modelo mecanicista que consideraba la lectura como un acto receptivo únicamente y como una habilidad técnica de desciframiento y vocalización, y propusieron en su lugar una visión de la lectura como un proceso constructivo de producción de significados. La imagen tradicional del lector pasivo, que se limitaba a reproducir la información, se reemplazó por la de un lector inteligente, que participa activamente en el proceso aportando sus conocimientos previos, experiencias, intenciones, preguntas, esquemas cognitivos y estrategias de lectura.

Goodman (1967), uno de los autores más representativos de esta concepción, propone ver la lectura como un juego psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. De acuerdo con esta teoría, el sentido no es una propiedad del texto, sino una construcción en la que intervienen el lector y el texto. El lector no es independiente del texto, pero tampoco está controlado por él. El significado resulta de la interacción

⁵Más recientemente, las investigaciones en neurociencia han arrojado nuevas luces sobre estos procesos. Ver, por ejemplo, Dehaene (2009) y Wolf (2008).

entre el texto y el lector; un lector que anticipa hipótesis y las pone a prueba en el proceso de lectura, hace inferencias para deducir lo que no está dicho explícitamente en el texto o se aventura a predecir el final de un relato o la conclusión lógica de un ensayo. Un lector, en fin, que coopera con el autor (Eco, 1987) para que el contenido potencial de un texto sea plenamente actualizado. La relación entre el verdadero lector y el libro es una relación creativa; “el libro tiene necesidad del lector igual que éste la tiene del libro” (Steiner, 1997, p. 45). En este sentido, se puede hablar de cocreación, puesto que el lector crea, efectivamente, parte del sentido de una obra.

Consistente con esta concepción y con las orientaciones propuestas en los “Lineamientos curriculares de lengua castellana” (MEN, 1998, p. 11), el PNLE concibe la lectura como

un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector (...) un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto.

Más allá del plano puramente teórico, esta concepción tuvo importantes implicaciones en la pedagogía de la lectura. El conocimiento sobre los mecanismos internos implícitos en el proceso de lectura hizo que “la querrela sobre los métodos” (Bravslasky, 1983), que ocupó la atención de los pedagogos durante mucho tiempo, pasara a un segundo plano. Los métodos fonéticos, basados en la correspondencia entre las grafías y los sonidos a partir de unidades no significativas, que se utilizaban en la mayoría de las cartillas de lectura, dieron paso a aquellos que buscaban recuperar su carácter como acto significativo. En adelante, para que un estudiante pudiera tener una verdadera comprensión de los textos, era necesario enseñarle estrategias superiores de lectura, tales como diferenciar y procesar distintos tipos de texto, leer a partir de preguntas, hacer inferencias, utilizar sus conocimientos previos, hacer una lectura estructural del texto o relacionarlo con otros textos.

Al igual que la lectura, esta concepción entiende la escritura como un proceso complejo de pensamiento que tiene tres componentes principales: *el entorno de la tarea*, que incluye todos aquellos factores externos que influyen en la escritura, *los procesos cognitivos* implícitos en el acto de escribir (planificación, textualización y revisión) y *la memoria* que se refiere a los conocimientos sobre el tema, la audiencia y el género textual. En lugar de fases o etapas en el desarrollo de un texto –como era usual encontrar en los modelos tradicionales–, estos componentes refieren a operaciones que ocurren en la mente del escritor mientras trabaja en la composición

de un texto. Las investigaciones realizadas con sujetos mientras escribían mostraron, además, que dichos procesos son *recurrentes*, es decir, no obedecen a una secuencia lineal: un escritor puede regresar o avanzar a través de ellos sin tener que seguir un orden rígidamente establecido (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996)⁶.

La investigación sobre estos procesos puso en duda la concepción mecanicista, según la cual, para escribir bien basta con escribir “correctamente”, utilizando las palabras adecuadas para expresar las ideas o siguiendo al pie de la letra un conjunto de normas gramaticales y ortográficas. Los estudios realizados con sujetos mientras escribían mostraron que, más que traducir en palabras lo que está oculto en el pensamiento, el acto de escribir tiene todas las características de un proceso de resolución de problemas, en el que el escritor elabora un plan, anticipa el perfil de sus lectores, decide cuál es el propósito de su escrito, selecciona los temas que va a desarrollar, así como el tipo de texto y el registro de lenguaje más apropiados, de acuerdo con la situación comunicativa. Dependiendo de su experiencia, los escritores resuelven estos problemas de maneras muy diferentes. Mientras los escritores principiantes están más preocupados por los aspectos formales y por terminar pronto sus escritos, los expertos tienen una conciencia muy clara de los lectores, el propósito y el contexto de la escritura; dedican más tiempo a la planeación y a pensar lo que van a decir, y saben que un buen texto es el resultado de escribir varios borradores. Reconocen, además, que sus ideas cambian o se aclaran durante el proceso de composición. Así lo reconocía nada menos que un gran escritor como Huxley:

Generalmente, escribo todo muchas veces. Todos mis pensamientos son segundos pensamientos. Y corrijo bastante cada página, o la reescribo muchas veces sobre la marcha. Las cosas se me aparecen en trozos y cuando los trozos aparecen tengo que trabajar duro para hacer de ellos algo coherente. (Huxley, 1963, citado en Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 49)

El enfoque de la escritura por procesos ha tenido repercusiones importantes en la forma de concebirla y de enseñarla. La más importante ha sido cambiar la idea que consideraba la escritura como “el vestido del pensamiento” por la de escritura como construcción y como instrumento de aprendizaje y descubrimiento. Enseñar a escribir es enseñar a pensar; esta es una de las razones por las cuales la enseñanza de la

⁶El modelo de Flower y Hayes ha sido objeto de cuestionamientos relacionados con la metodología de investigación, las condiciones artificiales en las que se realizaron las observaciones y la exclusión del contexto social en el que se produce el lenguaje escrito. Ver, por ejemplo, Brandt (2011).

escritura no puede circunscribirse únicamente al área de lenguaje, sino que debería permear transversalmente todas las asignaturas del currículo.

Más que la simple transcripción del pensamiento en palabras, la escritura se concibe como una herramienta para generar ideas, organizarlas y relacionarlas entre sí. La escritura les exige a los estudiantes ser más reflexivos y rigurosos en sus planteamientos que cuando los expresan oralmente y los obliga a reescribir y a revisar el texto, no una sino varias veces, para afinar su pensamiento y hacerlo más comprensible. El proceso de escribir les enseña que, más allá de servir como un instrumento para dar cuenta de lo aprendido, la escritura es ante todo un acto creativo y una herramienta intelectual.

Para ser un buen escritor no basta con tener conocimientos sobre un tema y un talento o disposición innata para la escritura, como se pensó durante mucho tiempo; es necesario, además, entender cómo funciona el proceso escritor y saber aplicar este conocimiento a la construcción del texto. Una ventaja que se deriva de poder identificar las operaciones internas que movilizan el proceso de escribir es que este puede ser enseñado y aprendido, de modo que les ayude a los estudiantes a ser más conscientes de su propio proceso de escribir, a reconocer las estrategias que utilizan y a cambiarlas cuando sea necesario.

El enfoque por procesos ha ido desplazando de las aulas de clase las didácticas tradicionales, centradas en el texto, en los aspectos formales de la escritura y el señalamiento y corrección de los errores gramaticales, a favor de las didácticas procesales más interesadas en el sujeto y en los procesos de pensamiento implicados en el acto de escribir. La introducción en las aulas de clase de algunas de las prácticas que utilizan los escritores en la vida real, como la elaboración de borradores, el diálogo entre pares para comentar o resolver problemas en los escritos, la necesidad de revisar y corregir los textos antes de que estos sean evaluados por el profesor, ha contribuido a hacer del ejercicio de escribir algo mucho más interesante y motivador. Pero lo más importante es que ha vuelto a poner al estudiante en el centro del proceso pedagógico.

La concepción cognitiva representa un hito importante en la comprensión de los procesos mentales que subyacen a la lectura y la escritura; sin embargo, no alcanza a explicar por sí sola toda su complejidad. Para tener una perspectiva integral de la lectura y la escritura, esta aproximación psicológica debe complementarse con una perspectiva social de la lengua escrita, más interesada en los fines que la motivan, los contextos en los que se utiliza y en las “prácticas en las que los textos cumplen

funciones en la vida social; prácticas en las que se producen textos, circulan, se comentan o se leen, en determinados contextos y épocas” (MEN, 2001, p. 9).

1.2.2 La lectura y la escritura como prácticas sociales

En lugar de estudiar la lectura y la escritura como actos individuales, esta concepción propone enfocarlas como *prácticas sociales situadas*, es decir, que no existen aisladas ni pueden entenderse por fuera del mundo de la vida, ni de los contextos en las que se realizan; prácticas que se manifiestan en la elección del libro, su adquisición, la lectura íntima o compartida con otros, los escenarios en los que se lee y escribe, los usos o los modos de leer y de escribir.

Esta concepción surge como una consecuencia del cambio de paradigma en las ciencias del lenguaje, dominadas durante mucho tiempo por una ideología individualista que suprimía toda referencia al contexto social del lenguaje y centraba su interés en el estudio de la lengua como sistema formal (Halliday, 1986).

Como una reacción a este paradigma, las últimas décadas del siglo pasado estuvieron marcadas por una preocupación por los aspectos sociales del lenguaje y por el estudio de la lengua como hecho social. Disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la teoría del discurso y la semiótica social pusieron de manifiesto la naturaleza social del lenguaje, en contraste con la idea de que este puede estudiarse como un sistema formal al margen de todo contexto.

Esta concepción social del lenguaje abrió perspectivas renovadoras en el desarrollo de la teoría y la investigación sobre la lengua escrita. Como expresión del lenguaje, la lectura y la escritura deben ser entendidas como eventos que ocurren en escenarios institucionales y sociales específicos, no solo como procesos psicolingüísticos o variables independientes, aisladas de otros factores económicos, sociales o educativos.

Así lo reconocen los “Lineamientos curriculares de lengua castellana” cuando proponen como marco de referencia para la pedagogía del lenguaje una orientación “hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (MEN, 1998, p. 24). De acuerdo con esta concepción, más que procesos puramente cognitivos, leer y escribir deben ser considerados como procesos significativos, cultural e históricamente situados, que son a la vez individuales y sociales en los que “se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la

vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir” (ídem, pp. 26-27).

¿Pero qué queremos significar cuando decimos que la lectura y la escritura son prácticas sociales?

Significa, en primer lugar, que leer y escribir no son solamente una habilidad técnica, neutral, sino actividades inscritas en una cultura, en convenciones y prácticas socialmente construidas. Esto nos obliga a cambiar la representación que tenemos de la lectura y la escritura como un acto exclusivamente individual, por una concepción que las entienda como una práctica anclada en las prácticas y en las instituciones de la vida social (Chartier, 1994; Kalman, 2008).

En segundo lugar, significa que leer y escribir son una actividad más entre otras tantas que realizan las personas como parte de su vida en sociedad, no un ejercicio reservado a unos cuantos. Sus protagonistas no son únicamente un puñado de intelectuales, sino esa enorme mayoría de mujeres y hombres comunes y corrientes que utilizan la lectura y la escritura cotidianamente con el propósito de estudiar, trabajar, estar informados, entretenerse o ser mejores seres humanos. Los lugares en los que se lee y se escribe son los mismos por los que discurre la vida cotidiana: la iglesia, la escuela, la universidad, la casa, la biblioteca, la oficina o aquellos como los hospitales y las cárceles, en los que la lectura y la escritura sirven como un antídoto contra el dolor y la soledad.

Entender la lectura y la escritura como prácticas sociales significa, también, que los textos no pueden ser comprendidos totalmente sin referencia al contexto en el que se leen o se producen. El carácter social de la lectura se pone de manifiesto en la riqueza de las prácticas concretas y procesos interpretativos, en la elección de las formas discursivas propias de los textos y su soporte físico o digital, los mecanismos de producción, circulación y acceso a los textos, y los códigos y convenciones que rigen las prácticas de las distintas comunidades de lectores, factores que, aunque externos al lector, resultan determinantes del proceso de comprensión (Chartier, 1994).

Conceptos como *comunidades lectoras* (Chartier, 1994; Pawley, 2002), *comunidades textuales* (Stock, 1990) o *comunidades discursivas* (Rafoth, 1990; Swales, 1990), entendidos como grupos de personas que comparten propósitos, intereses, valores y prácticas textuales, ponen de manifiesto este carácter social de la lengua escrita. Mediante su pertenencia a estas comunidades, sus miembros aprenden los usos sociales de la lectura y la escritura por inmersión en situaciones reales, no en talleres aislados de los contextos de significación.

Una de las formas como los niños pueden desarrollar sus competencias en lectura y escritura es mediante su participación en las prácticas propias de una comunidad textual, por ejemplo, como miembros de un club de lectura, colaborando con un grupo encargado de la edición del periódico escolar, compartiendo la lectura en familia o haciendo las veces de tutor del PNLE. Por fortuna, son cada vez más las escuelas colombianas en las que los docentes y los niños conforman verdaderas comunidades en las que se conversa sobre lo que escriben y de lo que leen en los libros, el periódico o Internet, y en lo que esas lecturas significan para ellos.

Afirmar el carácter social de la lectura y la escritura significa, también, reconocer que son prácticas que se hacen en compañía y con la ayuda de otras personas. A pesar de la creencia contraria, leer y escribir no son siempre actividades solitarias. Así lo demuestran las prácticas de lectura en grupo, de las que tenemos testimonios elocuentes en la historia de la lectura y la escritura –y que siguen haciéndose todos los días en las escuelas y las bibliotecas– o en las prácticas de escritura colaborativa, los *chats* y los intercambios en las redes sociales. Como una evidencia más de este carácter social del lenguaje escrito, las investigaciones recientes sobre el proceso escritor han demostrado la importancia que le conceden los escritores expertos a la reflexión sobre el contexto comunicativo y las características y expectativas de sus lectores, cómo serán interpretadas sus palabras y qué respuesta provocarán en ellos.

Desde esta perspectiva, aprender a leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. Y sobre todo, exige el acceso a discursos sociales, representaciones de significado y formas de significar, y de diseñar respuestas apropiadas (Kalman, 2008, numeral 3.3).

Finalmente, una constatación más de la naturaleza social de la lectura y la escritura es el hecho de que existan cada vez más personas, entidades públicas y organismos internacionales que tienen como misión promover la lectura y la escritura, y servir como mediadoras en el proceso de producción, circulación y apropiación social de los textos escritos. Este es el tema del siguiente apartado.

1.3 MEDIACIÓN, ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Tanto en publicaciones especializadas como en las ponencias de congresos y seminarios, los conceptos de *mediación*, *animación* o *promoción* son utilizados indistintamente como sinónimos para referirse a las acciones que emprenden los países o las instituciones con el fin de formar nuevos lectores, estimular a los que ya leen y mejorar los índices de lectura. Si bien estos términos sugieren connotaciones afines –hasta el punto de que se confunden–, en el contexto de estos lineamientos es importante precisar sus significados, sus aspectos comunes y sus diferencias.

Una acotación importante relativa al alcance de estos tres términos (*mediación*, *animación* y *promoción*) es que casi siempre se utilizan para referirse a la lectura únicamente. Sin embargo, puesto que el PNLE habla específicamente de *mediadores de lectura y escritura*, aquí se ha ampliado su alcance, de modo que las abarque a las dos por igual.

1.3.1 La mediación

La mediación ha estado presente siempre en la historia de la lectura y la escritura, mucho antes de que este concepto llegara a formalizarse como hoy lo entendemos. La mediación entendida como una acción inherente al proceso lecto-escritor, una consecuencia que se deriva de su carácter eminentemente social, no un agregado del que pueda prescindirse.

Toda mediación es necesariamente social. El aprendizaje y el desarrollo humano se caracterizan por realizarse siempre en contextos de colaboración e interacción social, en los que los niños o los principiantes se apropian del legado de la cultura, con la ayuda y la guía de un adulto, de un tutor o de sus pares más expertos. Así, gracias a la colaboración con otras personas, el niño o el joven aprendiz serán capaces de realizar una tarea o resolver un problema que no podía hacer por sí solo⁷. En algún momento, lo que en un principio sólo era posible en la interacción con otras personas o en colaboración con sus compañeros, se convierte en una capacidad interna, es decir, se

⁷Esta “distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas independientemente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con iguales más capaces” es lo que Vygotsky definió como la “zona de desarrollo próximo”. Para una ampliación de este concepto, ver Vygotsky (1979, capítulo 6) y Wertsch (1988, capítulo 3).

interioriza. Para Bruner (1987), es como si el adulto o el tutor levantaran un andamio para permitirle al niño alcanzar una meta que está más allá de su sola capacidad individual⁸.

Este postulado central de la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje (Vygotsky, 1978; Wells, 2001; Wertsch, 1988) tiene importantes implicaciones en el ámbito de la lectura y la escritura. Es en la interacción con sus padres, el maestro, la bibliotecaria o sus mismos pares como el niño, que en un principio necesita de su ayuda para superar los retos que supone el aprendizaje de la lectura y escritura, llega a convertirse en lector y escritor autónomo⁹. Este principio tiene especial validez en aquellos contextos en los que la lectura y la escritura no hacen parte de una tradición familiar: en estos casos, escribe Michèle Petit, “un tercero puede brindar al niño una segunda oportunidad para apropiarse de los libros” (2006, p. 2).

Pero este principio no se aplica únicamente a los niños y a los jóvenes. La experiencia nos enseña que el llamado a la lectura y la escritura resulta muchas veces del encuentro con otras personas que nos contagiaron de su pasión por los libros y por la palabra escrita. Desde el aprendizaje de las primeras letras hasta la más íntima experiencia literaria, tras la historia de todo lector o escritor se esconde la figura de un maestro, un familiar, un amigo o un inesperado compañero de viaje que, sin saberlo, actuaron como mediadores improvisados y marcaron su iniciación al mundo de la lectura o la escritura. Otras veces, esa persona puede ser el mismo autor, mediado por el libro.

La mediación puede ser espontánea o intencional. La *mediación espontánea* es la acción individual que realiza cualquier persona que, a pesar de no tener una formación especial como mediadora, contribuye de algún modo a acercar a otras a la lectura o la escritura, como cuando narramos historias o compartimos lo que leemos, cuando los estudiantes pueden ver a su profesor o a alguien de su familia absortos leyendo un libro o escribiendo, o cuando alguien comenta un libro que leyó. Es la forma natural de mediación de la que tenemos numerosos testimonios en la historia de la lectura y la escritura (Manguel, 1999; Cavallo & Chartier, 1998). La *mediación intencional*, en cambio, es una acción deliberada y sistemática que realiza una persona formada especialmente para esta labor, de acuerdo con una metodología, y, por lo general, en el contexto de un proyecto o de una institución.

⁸Sobre el concepto de “andamiaje”, ver Bruner (1987, capítulo 5) y Wells (2001).

⁹Intervención del profesor Carlos Sánchez (MEN&CERLALC, 2013a).

Dicho esto, ¿quiénes pueden ejercer el papel de mediadores? Si se trata de la *mediación espontánea*, teóricamente cualquier persona puede hacer las veces de mediadora, como lo demuestra la experiencia diaria. En cambio, en la *mediación intencional* las características y exigencias de cada grupo requerirán, en cada caso, modalidades de mediación y competencias diferentes. Así, por ejemplo, mientras los docentes que actúan como mediadores de lectura y escritura en una institución educativa necesitan tener una sólida formación en didáctica del lenguaje, un mediador que trabaja en una comunidad indígena, en la que la lengua materna no es el español, deberá tener unos conocimientos básicos sobre su cultura su estructura social y su lengua, predominantemente oral.

El PNLE define la mediación como la intervención de un adulto (docente, padre, bibliotecario, animador), cuya tarea esencial es acercar a los niños y jóvenes a los libros, a la lectura y a su disfrute. El mediador interviene pedagógicamente tanto para crear una actitud afirmativa hacia los libros, como para generar procesos de comprensión y diálogo con los distintos tipos de textos. La tarea del mediador queda cumplida cuando hay un enganche entre el lector y los textos literarios, cuando *el lector heterónomo* se convierte en *lector autónomo*: por sí mismo, el estudiante acude a la literatura sin ser presionado por nadie y encuentra en los libros literarios un modo de ocio enriquecedor (MEN, 2011, p. 38).

Nótese cómo en la anterior definición se conjugan dos dimensiones que no siempre se encuentran relacionadas en los programas de mediación: por un lado, “el disfrute” y “el ocio enriquecedor” de la lectura literaria, pero, al mismo tiempo, el trabajo que exigen los procesos de comprensión y diálogo acerca de lo que se lee. Haría falta ampliar estas dos dimensiones también a la escritura.

La mediación es un concepto central en la concepción del PNLE, en la que se privilegia una perspectiva de la lectura y la escritura como prácticas sociales¹⁰. La mediación tiene una larga historia, a diferencia de la promoción y la animación, dos movimientos que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, asociados a coyunturas culturales y políticas particulares. La mediación es el denominador común y el que menos se presta a ambigüedades.

¹⁰ “Tanto la promoción como la animación son actos de mediación, en los que una persona se encarga o de promover o animar”. Intervención de María Clemencia Venegas (MEN&CERLALC, 2013a).

1.3.2 La promoción

“Promover” quiere decir adelantar o impulsar algo cuyo valor reconozco y de lo cual quiero motivar o contagiar a otros. Al igual que la animación, la necesidad de promover la lectura surgió como una respuesta a los bajos índices de lectura y a la preocupación por los pronósticos sobre el desplazamiento del libro por los medios de comunicación. En el fondo, este afán encerraba una afirmación implícita del valor de la cultura escrita, que se traducía en una especie de militancia por el libro y la lectura como valores culturales que era necesario defender e impulsar.

Los antecedentes de lo que hoy llamamos “promoción de la lectura” se remontan al siglo XVIII, como consecuencia de tres fenómenos íntimamente relacionados. En primer lugar, el espíritu libertario heredado de la Ilustración, que estimulaba la reflexión, el pensamiento crítico y la circulación de las ideas. En segundo lugar, la industrialización del libro, gracias a la cual la oferta de libros sobrepasó por primera vez las demandas de lectura y, por último, la aparición de las primeras políticas de instrucción pública, en virtud de las cuales los estados asumían la obligación de enseñar a leer y escribir a toda la población, como requisito indispensable para acceder a la cultura y universalizar la educación (Peña, 2003). No obstante, antes de mediados del siglo XX ningún bibliotecario, librero o profesor de literatura habría entendido este concepto.

Según Yepes (2004), el fenómeno que hoy conocemos como “promoción de la lectura”, a saber, el desarrollo de un conjunto de acciones intencionales, sistemáticas y continuadas que tienen como propósito elevar los índices de lectura, se inició propiamente a partir del Congreso Mundial del Libro realizado en Londres, en 1982, con ocasión del Año Internacional del Libro. En este congreso, los representantes de los 83 países participantes suscribieron una declaración con el lema *Hacia una sociedad que lea: objetivos para los años 80*. El numeral 4 de la llamada *Declaración de Londres* hace un llamado por “un mundo en el que los libros sean fácilmente asequibles a más personas, y en que la capacidad de leer y la voluntad y el deseo de disfrutar del fruto de la lectura estén más ampliamente distribuidos en todas las sociedades”.

La promoción de la lectura se ha convertido hoy día en una causa mundial, apoyada por gobiernos, organismos internacionales, fundaciones y entidades privadas, como una cuestión de política pública, en la que están comprometidos el Estado y la sociedad civil. Una de las manifestaciones más indicativas del interés de los países por

esta causa fue el impulso que tuvieron –y han seguido teniendo– los planes nacionales de lectura como estrategia educativa y de inclusión social¹¹.

¿Pero cómo definir más exactamente el concepto de promoción de la lectura, su relación y sus diferencias de otros, como *mediación* o *animación*? Con base en sus investigaciones en las bibliotecas públicas de Medellín y el Área Metropolitana, Álvarez & Naranjo (2003, p. 58) conciben la promoción de la lectura como:

cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y de gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil (...). En tanto que es un esfuerzo dirigido a impulsar un cambio cualitativo y práctico de la lectura y la escritura en la sociedad, *debe entenderse como un trabajo de intervención sociocultural* que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones. (Subrayado nuestro)

La anterior definición contiene varias ideas claves para entender cuáles son los fines específicos de la promoción de la lectura. La promoción busca *acercar* la lectura no sólo al *individuo* sino también a la *comunidad*, con el fin de *elegar* (sinónimo de *promover*) el *uso* y el *gusto* de las personas por la lectura. Pero, además del placer y el entretenimiento que deben hacer parte de toda lectura, esta también está llamada a impulsar *un cambio cualitativo* tanto de la lectura como de *la escritura*, y a generar cambios en las personas, y en la sociedad. De ahí que los autores consideren la promoción de la lectura como *una intervención no sólo cultural, sino sociocultural*. La palabra *intervención* sugiere que se trata de una acción deliberada y sistemática, con acciones planeadas intencionalmente con arreglo a unos objetivos, a diferencia de las que surgen espontáneamente, sin una finalidad clara. Más que una mediación con fines puramente culturales, la promoción de la lectura es una estrategia política encaminada al desarrollo de las personas y de la sociedad.

¹¹Las políticas y planes de lectura han sido uno de los intereses prioritarios del CERLALC. En 2004, como una de las acciones del Plan Iberoamericano de Lectura (ILIMITA), el Centro publicó la *Agenda de Políticas Públicas de Lectura*, en cuya concepción participaron representantes de diez países iberoamericanos. En 2005 aparece publicado el análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica, con el título *Una región de lectores*.

Otro aporte original de la definición que venimos comentando es la inclusión de la escritura como un objetivo de los programas de promoción. Aunque en el plano teórico aceptamos que la lectura y la escritura son dos facetas o dos polos constitutivos de un mismo fenómeno –la lengua escrita– este principio no suele traducirse en la práctica. Aunque tímida, la mención de la escritura en esta definición es un llamado para que en los programas de mediación se le conceda a la escritura la misma importancia que se le da a la lectura, como está previsto en el PNLE.

1.3.3 La animación

El concepto de “animación a la lectura” hace referencia a todas aquellas actividades que tienen como objetivo motivar a los niños y los jóvenes a la lectura o reconciliarlos con los libros, apelando a motivos principalmente lúdicos (Poslaniec, 1999). La principal consigna de la animación es crear *una relación libre y placentera con los libros*, sin la intervención de un adulto o un docente que interfiera en esa relación con sugerencias metodológicas o didácticas.

En la génesis de la animación a la lectura convergen varias circunstancias. Según Teresa Colomer, la animación a la lectura es un movimiento que surge en la segunda mitad del siglo XX, como respuesta a los resultados de las encuestas que mostraban la incapacidad de la escuela y de las bibliotecas para formar lectores y crear el hábito de la lectura en los niños: “Convencer a los niños y niñas de que leyeran se convirtió en el nuevo reto. Había aparecido la ‘animación a la lectura’” (Colomer, citado en Yepes, 2004, p. 48). Otra circunstancia que dio impulso a las actividades de animación fue la constatación de que no era suficiente llevar libros a las escuelas, sin que hubiera personas que hicieran las veces de intermediarios entre los libros y los niños. Para otros, la animación a la lectura surgió más bien como una forma de solucionar la subutilización de las bibliotecas, mediante actividades lúdicas y culturales. Por último, estaba implícita también la preocupación de los editores por el creciente desfase entre la oferta y la demanda de libros.

Bajour (2009, s.p.) sitúa la animación en el contexto de la tensión que surgió, a partir de la segunda mitad del siglo XX, entre dos discursos diferentes en torno a la lectura: “el ligado a la lectura de estudio, casi siempre relacionada con la obligatoriedad, y el que tiene que ver con la lectura libre, a la que luego se asoció la idea bastante difusa del placer”. El encuentro entre estos dos discursos –añade la autora– se dio “gracias al pacto entre la escuela y otras experiencias externas a ella, principalmente aunque no de manera exclusiva, por parte de las bibliotecas públicas”.

Sin embargo, no siempre los motivos que inspiran a los animadores de lectura son únicamente de carácter lúdico. Además de despertar en los jóvenes el placer por la lectura, algunas actividades de animación fomentan también sus competencias sociales, como la responsabilidad, el deseo de pertenencia a un grupo y de ser reconocidos, la necesidad de actuar y la búsqueda de autonomía, de modo que estas capacidades se instauren definitivamente como parte de su comportamiento lector. Poslaniec (1999,p. 50) define la animación a la lectura como “*una actividad de mediación cultural* entre los libros y los niños, dirigida a reducir la brecha física, cultural y psicológica que existe entre ellos” (subrayado nuestro).

En otros casos, las estrategias de animación a la lectura también pueden propiciar actividades pedagógicas que inician a los niños en las complejidades del lenguaje literario y en todos aquellos aspectos que contribuyan a mejorar su capacidad interpretativa. Para una de las educadoras que participó en las mesas de consulta sobre la formación de mediadores convocadas por el Ministerio de Educación y el CERLALC, “la animación es una acción intervenida por la intención pedagógica (...), independientemente de que el promotor o animador de la lectura tenga formación como docente (...); una acción que tiene el *cómo*, el *por qué*, el *con qué* y el *para qué* muy claramente pensados” (MEN&CERLALC, 2013b)¹².

Además de contar con personas convencidas del valor de la lectura y que han recibido una formación específica, la finalidad de las estrategias de animación no puede cumplirse si no se dispone de un mínimo de libros suficientes, adecuados y diversos. Por esta razón, el PNLE incluye entre sus componentes la entrega de una colección básica que incluye “materiales que observan la diversidad cultural colombiana (...), así como de aquellos con limitaciones educativas especiales” (MEN, 2011, p. 35), además de unas orientaciones relacionadas con la gestión de la biblioteca escolar en los establecimientos educativos.

Sin embargo, el acceso a los libros es apenas la puerta de entrada a la experiencia de la lectura. Si bien es verdad que sin libros no puede haber lectores, esto no significa que los libros despierten, por sí mismos, el apetito de leer. Los libros no vienen con un dispositivo incluido que asegure su lectura. Muchas veces el encuentro feliz entre los niños y los libros no ocurriría nunca si no fuera por la complicidad de alguien que lo propicie.

¹²Intervención de María Clemencia Venegas (MEN&CERLALC, 2013a).

La selección de los libros que integran la colección es un factor crítico para que los programas de animación puedan lograr sus propósitos. Para ello es necesario

que los libros cumplan su promesa, que sean suficientemente motivantes por sí mismos. Se dice que un lector es aquel que por fin ha encontrado su libro. Es este encuentro [entre el lector y el libro] el que propicia la animación a la lectura, para que después cada lector se lance a la búsqueda de otros libros. (Ídem, p. 52)

Las actividades de animación a la lectura han tenido una influencia positiva, especialmente en aquellos niños y jóvenes que, habiendo crecido en contextos marginados, tuvieron una relación muy pobre con la cultura escrita. No obstante, el espíritu y los propósitos originales de la animación –motivar a los niños y los jóvenes por la lectura y crear en ellos una relación permanente con los libros– se ha ido desvirtuando con el tiempo. Aunque las estrategias de animación lograron despertar el interés de los niños por la lectura, no siempre lograron motivarlos a buscar otros libros ni a crear en ellos el hábito lector.

La forma como se interpretaron en la práctica los propósitos de la animación es una de las razones que explican este desvío de la propuesta original. Muchos maestros y bibliotecarios confundieron los fines con las técnicas (educar la atención, leer en voz alta, anticipar el final de una historia, dibujar los personajes...). “Con tanta actividad en torno al libro, a menudo acabamos convirtiéndolo en un objeto tedioso y soporífero” (Equipo Peonza, citado en Yepes, 2004, pp. 52-53).

Otras veces los programas de formación para maestros reclutan promotores de lectura para que les digan a los profesores qué hacer con los libros, con lo cual, alguien que nunca pisó una escuela ni tuvo formación pedagógica, termina siendo el que forma a estos maestros, sin tener las herramientas suficientes.¹³

Con el objetivo de “animar” la lectura, muchos mediadores se dejaron llevar por un activismo que sustituyó la reflexión (Yepes, 2004) con “una serie de prácticas que intentaban *espectacularizar* el acto de leer, a convertirlo en un *show* o en un juego superficial, donde muchas veces los libros y la lectura misma quedan desplazados a un segundo término” (Bajour, 2009, s.p.). En estas prácticas empiezan a intervenir diferentes actores culturales, como talleristas, escritores, ilustradores, narradores orales e incluso promotores de las editoriales comerciales. Pero cuando la animación se confunde con el espectáculo, existe el riesgo de que el acto de leer se convierta en

¹³Intervención de la profesora Claudia Rodríguez (MEN&CERLALC, 2013a).

una diversión pasajera, con lo cual la intención de crear en el niño el apetito por buscar otros libros y explorar nuevas experiencias lectoras termina por diluirse en el placer del momento.

En la escuela, “leer por placer”, que recuperaba el orden de la emoción, empezó siendo una fórmula refrescante frente al rigor de la lectura “obligatoria”. Pero poco a poco el concepto fue perdiendo claridad y terminó entendiéndose de muy diversas maneras. (Montes, s.f.)

Poslaniec (1999, p. 52) es enfático en afirmar que cualquier actividad de animación a la lectura, por más espectacular que ella sea, tiene pocas probabilidades de resultar eficaz si no está inscrita en el largo plazo. Por eso,

cada vez que un mediador prepara una animación tiene que preguntarse cuál es su objetivo; si la respuesta es “hacer leer”, debe empezar por identificar cuál es la motivación que se propone realizar y evaluar si los medios utilizados para realizarla son los más adecuados.

Un balance justo de la contribución de la animación a la lectura deberá tener en cuenta el momento y las circunstancias históricas en los que surgió: momentos marcados por la preocupación ante los bajos índices de lectura y consumo de libros, y por agendas políticas que vieron en el libro y la lectura un factor claves para el desarrollo económico y social. Si bien es cierto que la animación contribuyó a la conquista de nuevos lectores y a que muchos niños y jóvenes le encontraran sentido a la lectura motivados por razones diferentes del estudio, problemas como el activismo, la confusión entre los fines y los medios, y la falta de una formación sólida de los maestros y los animadores fueron deformando poco a poco sus propósitos iniciales hasta convertirla muchas veces en un entretenimiento más, en el que lo último que cuenta es la lectura. A pesar de esta desviación de sus propósitos originales, sería injusto no reconocer la contribución que la animación, bien entendida, representó para la causa del libro y la lectura.

1.4 LOS MEDIADORES DEL PNLE

La variable más importante asociada al mejoramiento de la lectura y escritura es la presencia de mediadores que fomenten distintos tipos de encuentros, usando diversos tipos de materiales de lectura y escritura¹⁴.

¹⁴Intervención de la profesora María Clemencia Venegas en una de las presentaciones del PNLE.

En el PNLE, mediador es la persona que interviene con el propósito de tender puentes entre los niños y jóvenes, y los libros. En algunos momentos, el mediador cumple la función de un iniciador, que consiste en despertar en otros el deseo de leer; otras veces, su función será la de acompañar y estimular el crecimiento de los lectores mediante la creación de situaciones de lectura que amplíen el horizonte de los textos y les ayuden a los estudiantes a mejorar su capacidad para interactuar con estos. El reto de los mediadores es lograr que los niños y jóvenes establezcan una relación con la lectura que no quede supeditada únicamente a las demandas escolares, de manera que cuando estos jóvenes abandonen la escuela lleven consigo, además de las habilidades cognitivas propias del acto de leer, la marca de una serie de experiencias lectoras plenas de sentido que les permitan convertir la lectura en una parte constitutiva de sus vidas.

Mientras al docente le compete, de manera directa, aplicar los saberes que provienen de la didáctica del lenguaje en su mediación con los estudiantes, el bibliotecario escolar aprovecha la biblioteca como lugar donde convergen de modo natural, prácticas académicas y prácticas culturales. Un padre o madre de familia deben saber que, como mediadores, no les corresponde reemplazar al profesor, sino más bien encontrar cómo acompañar a sus hijos a descubrir la lectura y la escritura en forma más natural, menos académica. Por último, hay que buscar la mejor manera de que los estudiantes de grados superiores puedan hacer de mediadores de lectura y escritura, animando más que enseñando.

La formación de los mediadores de lectura y escritura es uno de los tres grandes componentes del PNLE, además de los materiales de lectura y del fortalecimiento de la escuela y la biblioteca. Los mediadores serán

docentes, estudiantes de los grados decimo y undécimo, y padres de familia, específicamente en relación con su función de mediadores y la utilización de la colección básica (...) en el propósito de desarrollar programas que busquen la transformación de la didáctica de la lectura y la escritura. (MEN, 2011, pp. 35 y 37)

A estos habría que agregar los bibliotecarios. Como lo veremos más adelante, al hablar del componente de formación de mediadores (capítulo 2), las propuestas formativas variarán de acuerdo con las distintas modalidades de mediación y del rol que cumpla cada uno de los mediadores.

1.4.1 Los docentes

El docente es un mediador por vocación y por formación; la mediación es una tarea inherente al hecho de ser maestro, no un agregado más a sus funciones pedagógicas. El maestro es el mediador por excelencia del conocimiento y de la cultura en la escuela; es él quien inventa y propone experiencias significativas, a partir de las cuales los estudiantes realizan los aprendizajes. Por esta razón, el docente debe ser el principal mediador de lectura y escritura en el contexto escolar.

El lenguaje oral y escrito son los principales instrumentos de esta mediación. La palabra hablada está presente en las explicaciones del profesor y las respuestas de los niños, y en los diálogos e interacciones que ocurren dentro y fuera del aula de clase. De otro lado, la mayoría de los aprendizajes que se hacen en la escuela pasan por la lectura y la escritura: no cabe imaginar una escuela sin libros ni tableros, sin lápices ni cuadernos, sin niños y niñas leyendo y escribiendo. De las escuelas también se puede decir que son casas de lectura y escritura (Steiner, 2006).

Es en esta mediación por el lenguaje, constitutiva de todo acto de aprendizaje, en la que se funda el rol del maestro como mediador de lectura y escritura. Mediador no sólo en los primeros grados, cuando el niño aprende a leer, sino a todo lo largo del currículo escolar, donde luego tendrá que leer para aprender; no sólo en las clases de Lenguaje, sino en todas las asignaturas; no sólo para que le sirvan como medio de aprendizaje durante su tiempo de permanencia en la escuela, sino para que se convierta en lector y escritor para toda la vida.

Como lo atestiguan la investigación y los resultados de las pruebas de lectura y escritura, el problema es que la calidad de esa mediación no está siendo siempre la esperada. Pero entonces, en lugar de formar al docente como mediador de lectura y escritura –como si ya no lo fuera– debería hablarse más bien de cualificar su trabajo de mediador, partiendo para ello del saber de los maestros, del conocimiento teórico que tienen acerca de la lectura y de la escritura, y de las prácticas que llevan a cabo con sus estudiantes. De este modo, las prácticas de lectura y de escritura desprovistas de sentido serán reemplazadas por prácticas significativas y los docentes comprenderán que no basta con exigir a los estudiantes comprender y producir textos; si se esperan mejores desempeños se requiere de maestros que, intencionalmente, enseñen cómo hacerlo.

Por fortuna, en Colombia existen cada vez más maestros y maestras que, habiendo recibido una buena formación como profesionales de la educación y gracias al apoyo de las Secretarías de Educación, así como de distintas redes y organizaciones, están

desarrollando en sus aulas proyectos innovadores, inspirados en una nueva pedagogía de la lectura y la escritura. Considerando lo anterior, es fundamental que las propuestas formativas para los docentes identifiquen estas prácticas y apoyen a los autores de las mismas para que construyan nuevos saberes a propósito de sus experiencias, y para que conformen comunidades de práctica desde las cuales puedan acompañar y jalonar a otros colegas.

El desarrollo de una cultura escrita es el resultado de una construcción social, en la que intervienen, además de la escuela, el Estado, las políticas educativas, las familias, la sociedad civil, las universidades, las bibliotecas, la empresa editorial, en fin, todo el entramado social en el que se gestan las transformaciones culturales importantes y duraderas. Por eso sería un gran error pensar que la mediación es una tarea exclusiva del maestro y de la escuela; ello significaría reducir un fenómeno tan complejo como el de la lectura y la escritura a una única variable, un error que puede explicar muchos de los problemas que estamos viendo hoy.

1.4.2 El bibliotecario escolar

El bibliotecario escolar es otro de los mediadores que está llamado a cumplir un papel clave en el PNLE. La importancia del bibliotecario como mediador se entiende mejor a la luz de la función social que cumple la biblioteca escolar, sobre todo para aquellos los niños que no han tenido una relación cercana con la palabra escrita.

La sociedad necesita [las bibliotecas escolares] más que nunca para contribuir a reducir las desigualdades sociales y de acceso al conocimiento [...]; para proponer a todos los que pasen por la escuela un gimnasio donde ejercitar habilidades fundamentales que son fuente real de desigualdades; [para] explorar, seleccionar y clasificar por orden de pertinencia la masa de información disponible en la Red. Para que todos partamos de una situación más pareja. (Bonilla, Goldin & Salaberria, 2008, citados en Mekis, s.f.)

El informe titulado *SchoolLibrariesWork* (2008), que sintetiza los resultados de más de 60 estudios empíricos realizados en los Estados Unidos sobre el impacto de las bibliotecas escolares en el rendimiento académico, concluyó que los estudiantes cuyas escuelas cuentan con buenas bibliotecas aprenden mejor, sacan mejores notas y obtienen puntajes más altos en las pruebas que los que estudian en escuelas que no tienen bibliotecas (*SchoolLibrariesWork*, 2008, p. 1). Así mismo, el estudio identificó algunas de las variables que influyen de manera directa en los resultados de las pruebas de aprovechamiento, entre ellas, el número y la calidad del personal que

atiende la biblioteca escolar, el tamaño de la colección y, algo muy importante, el tiempo que el bibliotecario dedica a trabajar directamente con los profesores y con los estudiantes (Bonilla, 2008).

El concepto de biblioteca escolar adoptado por el PNLE está lejos de aquel que la consideraba únicamente como un depósito de libros o como un centro de recursos. La biblioteca escolar cumple un papel activo y dinámico en la formación de los niños y jóvenes lectores, de tal forma que esté articulada con el proyecto educativo institucional. Al referirse a los cambios que deben darse en la relación entre las bibliotecas y los usuarios, la *Nueva agenda por el libro y la lectura* (CERLALC, 2013, p. 72) afirma:

Es ineludible revisar el vínculo de la biblioteca escolar con el aula, no desde la perspectiva formal sino considerándolas espacios permeables, ambas interesadas en un nuevo rol colaborativo que permita intersectar de manera diferente y optimizada las competencias específicas de cada una.

Esta interacción entre el bibliotecario y los docentes requiere de bibliotecarios conscientes de la función pedagógica de la biblioteca escolar, de su rol como interlocutores de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de su papel como dinamizadores y gestores de conocimiento en la comunidad educativa. Por lo anterior, es fundamental que las propuestas formativas dirigidas a los bibliotecarios precisen en qué consiste su apoyo a los docentes. No se trata de formarlos como expertos en la didáctica del lenguaje, ya que este el saber especializado que les compete a los docentes. Se trata, más bien, de que el bibliotecario entienda la función que cumple la biblioteca escolar como espacio para garantizar no sólo el acceso a la información, sino un manejo crítico de la misma; cuál es la función que cumplen la lectura y la escritura para que esa información se transforme en conocimiento, y cómo apoyar al docente, a fin de que las prácticas académicas y de construcción de ciudadanía que estos lideran sean cada vez más significativas y efectivas.

La formación a los bibliotecarios también deberá considerar que, en un contexto caracterizado por el aumento exponencial de información, la demanda de contenidos culturales de calidad y la irrupción de nuevos formatos digitales e interactivos, el bibliotecario escolar deberá prepararse para incorporar progresivamente a su labor mediadora las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Otro ángulo desde el cual es necesario abordar el rol del bibliotecario escolar como mediador de lectura y escritura surge al concebirla biblioteca escolar espacio ideal para la promoción de lectura. Un espacio desde el cual garantizar que los usuarios de

la biblioteca participen en prácticas culturales (por ejemplo: clubes de lectura, invitar a autores y narradores orales, organizar exposiciones temáticas, visitar otras bibliotecas, entre otras) que, junto con las prácticas curriculares, ofrezcan a los estudiantes un repertorio amplio y diverso de modos de leer y de escribir.

La importancia del bibliotecario escolar y de la biblioteca va en sintonía con el discurso acerca de la lectura y de la escritura como herramientas de inclusión social y con el propósito del PNLE de disminuir las brechas existentes entre los estudiantes colombianos. Por eso, además de la formación académica y las competencias técnicas propias de su profesión, el bibliotecario mediador de lectura y escritura tiene que ser consciente de la dimensión política que tiene su trabajo y de lo que este significa para el fortalecimiento de una cultura democrática.

1.4.3 La familia

El análisis de los resultados de las pruebas PISA y PIRLS muestra que el nivel sociocultural de las familias es uno de los factores asociados que mayor incidencia tienen en el desarrollo de la competencia lectora, lo mismo que la frecuencia con la que los padres les leen a los hijos y el número de libros que tienen en la casa (Martín, s.f., p. 132). Consciente de estos resultados investigativos y del rol que cumplen los padres y madres de familia como miembros de la comunidad educativa, el Ministerio de Educación ha propuesto vincularlos al PNLE en calidad de mediadores, en aquellas comunidades educativas de las que forman parte.

Cuando hablamos de la familia como mediadora estamos refiriéndonos a los padres, abuelos, hermanos, hermanas, cuidadores, tutores u otros familiares que puedan estar interesados en participar. Lo ideal sería que en las actividades de formación pudieran participar varios de los miembros de la familia, así la responsabilidad no recaería únicamente en una persona.

En sociedades lectoras, los niños llegan a la escuela con un bagaje lector adquirido en su casa, lo que hace más fácil su transición a las exigencias de la lectura escolar. En cambio en nuestro país, en el que la mayoría de los hogares no tienen una biblioteca ni una cultura lectora, la escuela debe cumplir un doble papel: educar a los niños y, paralelamente, acompañar a los padres de familia para que ellos complementen esta tarea desde el hogar.

Este acompañamiento es, a la vez, una forma como la escuela puede incidir en la transformación y cualificación de las prácticas lectoras de las familias. No es un reto

fácil, debido a las múltiples ocupaciones que tienen los padres y a la poca valoración que se le da a la palabra escrita en algunos sectores. Pero es precisamente esa misma dificultad la que debe animar al bibliotecario escolar a imaginar proyectos que convoquen y motiven a los padres, los abuelos y la comunidad en general para que, a la vez que acompañan a los niños en su crecimiento como lectores, se conviertan ellos mismos en lectores y mediadores.

En este sentido, una consideración importante que debe tenerse en cuenta en el trabajo de mediación es el cambio del imaginario que teníamos de la familia colombiana, tal como esta estaba conformada hace dos o tres décadas. Hoy día es cada vez más frecuente encontrar familias monoparentales, dos cabezas de familia del mismo sexo, abuelos y abuelas que son los cuidadores principales, padres que adoptan niños, etc.¹⁵, lo que hace mucho más complejo el proceso de formación.

Otro aspecto importante es el que tiene que ver con la valoración y el rescate del legado cultural, los saberes y las prácticas propias de las familias, como los relatos, las adivinanzas, los trabalenguas, las rondas infantiles y las lecturas en voz alta, prácticas atravesadas todas por la oralidad.

La lectura en voz alta en familia favorece el fortalecimiento de los lazos entre padres e hijos. El lazo existe de entrada, es natural, pero el libro lo hace más tangible, más real. Obliga a una total disponibilidad síquica y física del adulto hacia el niño. (Petit, 2006, p. 32)

Esta valoración del capital cultural de las familias debería ser un punto de partida para que en la formación se tengan en cuenta sus saberes y fortalezas, más que sus carencias y debilidades, y para evitar el riesgo de entender la mediación que se lleva a cabo en los hogares como una réplica de situaciones y modos de leer y de escribir que son propios de las prácticas académicas. El tipo de mediación que los profesores hacen en sus aulas con los niños y jóvenes para enseñarles a leer y a escribir textos cada vez más diversos y complejos no es el que se espera que lleven a cabo los miembros de la familia. El reto de una propuesta formativa para la familia como mediadora está en rescatar, descubrir y potenciar prácticas sociales y culturales que circulan en el hogar y en las comunidades, y que puedan servir para crear una relación significativa de los niños y de los jóvenes con la cultura escrita. Dentro de estas prácticas la oralidad juega un papel fundamental.

¹⁵Informe de la mesa de diálogo sobre “La familia y su mediación de lectura y escritura en la escuela”, noviembre de 2013.

1.4.4 Los estudiantes de grados 10 y 11

El PNLE ha previsto que los estudiantes de los grados 10 y 11 colaboren como mediadores de lectura y escritura, en el marco del Servicio Social Estudiantil Obligatorio que deben prestar a la comunidad.

Con su entusiasmo y su espontaneidad, los jóvenes mediadores pueden compartir más libremente con sus compañeros los conocimientos aprendidos y las vivencias que han experimentado gracias a la lectura y la escritura, contagiarles su pasión por la palabra escrita y “refrescarlas” con una aproximación menos formal a los textos. En otros casos, pueden también ayudarles a resolver algunas de las dificultades que tienen para comprender una lectura o para escribir un resumen, siempre y cuando esto se haga en el marco de situaciones realmente significativas y no como una ejercitación escolar desprovista de sentido. Otra ventaja invaluable que tienen a su favor es que son más cercanos generacionalmente.

Se trata de una idea muy original y que puede enriquecer enormemente el PNLE, pero que requiere, para su puesta en práctica, definir muy bien el perfil, las competencias y los requerimientos de formación que estos estudiantes deberán tener para que su trabajo dé los resultados esperados y se acople a los principios y los propósitos del PNLE.

En el capítulo 1, al tratar la concepción social de la lectura y la escritura (numeral 2.2), hacíamos referencia al concepto de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979; Tudge, 1990). De acuerdo con este concepto, la participación del niño o el aprendiz en una actividad conjunta con un adulto o con sus pares más avanzados lo capacita para resolver un problema o realizar una tarea que hubiera sido incapaz de resolver por sí solo. Este concepto, que tiene validez para los otros mediadores, lo tiene igualmente en el caso de los estudiantes. Es en los retos que le impone la interacción con sus compañeros mayores o con sus pares, en el marco de una actividad o un proyecto compartidos, como el niño irá creciendo cada vez más como lector y escritor.

En este sentido, se puede decir que el papel que realizan los estudiantes mediadores del PNLE es un claro ejemplo de lo que se conoce como *tutoría entre iguales*, una modalidad de aprendizaje cooperativo en la que estudiantes más aventajados apoyan a sus compañeros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas (Duran & Vidal, 2004). Algunas investigaciones han mostrado que, durante la tutoría, el aprendizaje se da en una doble dirección: en el proceso de ayudarles a otros a aprender, el tutor también aprende (Alzate & Peña, 2010), un hallazgo prometedor, por las repercusiones que puede tener para el PNLE. En el

ejercicio de acompañar a otros en su proceso lecto-escritor, los estudiantes tutores se hacen, ellos también, mejores lectores y escritores.

Los estudiantes mediadores pueden conversar con sus tutorados sobre el libro que leyeron y sus distintas interpretaciones; discutir con ellos el plan o el borrador de un escrito con el fin de reelaborarlo; servir como lectores de los escritos que hacen o compartir con ellos los suyos; hacer que caigan en cuenta de problemas de los que no tenían conciencia y ayudarles a resolverlos, en una palabra, participar en una experiencia auténtica de lectura y escritura.

Pero, para que todo esto sea posible, es necesario que los estudiantes mediadores tengan unas condiciones y un conocimiento básico de la Colección Semilla y un repertorio de actividades o talleres fáciles de realizar y que les sirvan como pretexto para iniciar y motivara sus tutorados (ver la propuesta formativa para estudiantes de grados 10 y 11, capítulo 2.) Pero, sobre todo, deben ser estudiantes que tengan competencias sociales, un gusto y una relación habitual con la lectura y la escritura. Así como un tutor puede encender en el niño el deseo continuado de leer y escribir, así también, sin quererlo, puede llegar a apagarlo.

1.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D.& Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Alzate, G. & Peña, L. B. (2010). “La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior”. En *Universitas Psychologica*, 9, 1, pp. 123-138. Disponible en <http://javeriana.edu.co/universitaspsychologica> (consultado el 2 de marzo de 2014).
- Bajour, C. (2009). “¿Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela?”. En *Imaginaria*. disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela/> (consultado el 6 de marzo de 2014).
- Bereiter, C.&Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Bonilla, E. (2008). "Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos". En E. Bonilla, D. Goldin & R. Salaberria, *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano.
- Brandt, D. (2011). *Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Bravslasky, B. (1983). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bravslasky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J., (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Campus Milenio (2013, s.p.). "¿Por qué la lectura es [sin duda] un derecho?". Disponible en <http://www.campusmilenio.com.mx/index.php/template/opinion/fabulaciones/item/637-por-que-la-lectura-es-sin-duda-un-derecho-segunda-parte> (consultado el 13 de febrero de 2014).
- Cavallero, G. & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Centre de Documentation du Collectif Alpha (s. f.). "Animation de Lecture". Disponible en http://www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Animation_de_lecture.pdf (consultado el 6 de marzo de 2014).
- CERLALC & OEI (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Bogotá: CERLALC.
- CERLALC & OEI (2005). *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura*. Bogotá: CERLALC.
- CERLALC (2007). *Por las bibliotecas escolares de Iberoamérica*. Bogotá: CERLALC.
- CERLALC (2013). "Comportamiento lector y hábitos de lectura". Disponible en <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2013/03/Comportamiento-Lector-y-H%C3%A1bitos-Lectores-%E2%80%93-CERLALC.pdf> (consultado el 13 de febrero de 2014).
- CERLALC (2013). *Nueva agenda por el libro y la lectura: recomendaciones para políticas públicas en Iberoamérica*. Bogotá: CERLALC.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain*. New York: Viking.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Duran, D.& Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Eco, U. (1987). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Flower, L. (1998). *Problem-Solving Strategies for Writing in College and Community*. Ft. Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Flower, L.& Hayes, J. R. (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". En *College Composition and Communication*, 32, 4, pp. 365-387.
- Goodman, K. S. (1967). "Reading, a psycholinguistic game". En *Journal of the reading specialist*, 6, 4, pp. 126-135.
- Goodman, K. S. (1990). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro & M. Gómez (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goody, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/65829320/Havelock-Eric-La-Musa-Aprende-a-Escribir> (consultado el 23 de febrero de 2014).
- Hayes, J. R. (1996). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". En M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/163820693/John-R-Hayes-Un-nuevo-marco-para-la-comprension-de-lo-cognitivo-y-lo-emocional-en-la-escritura>(consultado el 4 de marzo de 2014).
- Kalman, J. (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita". En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, pp. 17-18. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>(consultado el 21 de febrero de 2014).

- Kintsch, W.& Van Dijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". En *Psychologica IReview*, 85,pp. 363-394. En un libro posterior (1983), los autores introdujeron varios cambios a esta primera versión de su modelo.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.
- Martín, E. (s.f.). "El papel de la lectura en el sistema educativo". Disponible en <http://www.lalectura.es/2008/martin.pdf>.
- Mekis, C. (s.f.). "Bibliotecas escolares en la agenda del aprendizaje". Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/expertos09.htm> (consultado el 7 de marzo de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf (consultado el 14 de febrero de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf(consultado el 14 de febrero de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B1UUolFHM5aceHlnamg5UldxVUE/edit> (consultado el 7 de marzo de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional &CERLALC (2013a). Informe de la mesa de diálogo sobre "Elementos para el diseño e implementación de los procesos de formación docente".
- Ministerio de Educación Nacional &CERLALC (2013b). Informe de la mesa de diálogo sobre "Elementos para el diseño e implementación de una estrategia de formación de mediadores en lectura y escritura en el marco de la biblioteca escolar y el rol del bibliotecario escolar".
- Montes, G. (s. f.). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Plan Nacional de lectura.
- Olson, D. R. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, G. (2002). "Toward a Post-Process Composition. Abandoning the Rhetoric of Assertion". En G.DeLucca, L.Fox, M.A. Johnson &M. Kogen.*Dialogue on Writing:*

- Rethinking ESL, Basic Writing, and First-Year Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pawley, Ch. (2002). "Significance: Actual Readers, Specific Reading Communities". En *Book History*, 5, pp. 143-160.
- Peña, L. B. (2003). "Dejar leer", Primer Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, México). Disponible en https://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_03_2.html (consultado el 3 de marzo de 2014).
- Petit, M. (2006). "Si no existe la mediación humana, ¿de qué sirve?". En *El Bibliotecario*, 5, No. 6, pp. 1-8.
- Pouslianec, Ch. (1999). "Les animations lecture. Rôle et efficacité". En *Bulletin des Bibliothèques de France*. Disponible en <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0049-006> (consultado el 6 de marzo de 2014).
- Rafoth, B. A. (1990). "The concept of discourse community: Descriptive and explanatory adequacy". En G. Kirsch & D. H. Roen (eds.), *A sense of audience in written communication* (pp. 140-152). Newbury Park, Ca: Sage.
- SchoolLibrariesWork (2008). "Scholastic Research&Results". Disponible en http://c.ymcdn.com/sites/www.ilfonline.org/resource/resmgr/aisle/slw3_2008.pdf?hhSearchTerms=%22Lance%22.
- SITEAL (2013). "El analfabetismo en América Latina". Disponible en http://www.siteal.org/datos_destacados/417/el-analfabetismo-en-america-latina (consultado el 7 de febrero de 2014).
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta*. Bogotá: Editorial Norma.
- Steiner, G. (2006). *Sobre la dificultad y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stock, B. (1990). *Listening for the Text. On the uses of the past*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tudge, J. (1990). "Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice". En L.C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 155-172.
- UNESCO (1982). "Hacia una sociedad que lea". Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000545/054546sb.pdf> (consultado el 9 de marzo de 2014).
- Van Dijk, T. & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper.
- Yepes, L. B. (2004). *Impacto de las actuaciones de fomento de la lectura en el servicio de préstamo de la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte* (tesis de grado inédita), Universidad Carlos III de Madrid, Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES

El objetivo de este segundo capítulo es orientar el diseño e implementación de las propuestas formativas correspondientes a cada uno de los cuatro grupos de mediadores que propone el PNLE: docentes, bibliotecarios escolares, familia y estudiantes de grados 10 y 11.

Si bien el Ministerio es consciente de la diversidad de contextos sociales, culturales, lingüísticos en que se llevarán a cabo las propuestas formativas, es necesario formular lineamientos que garanticen su coherencia con las concepciones que el PNLE tiene acerca de lo que significa formar a los estudiantes como lectores y escritores, y con el tipo de mediaciones propuestas para estos ámbitos (escuela, biblioteca escolar y hogar). Estos temas, abordados en el capítulo anterior, encuentran su concreción en las propuestas formativas que integran este segundo marco del documento, las cuales deben entenderse como propuestas “base” o propuestas “guía” que podrán ajustarse en función de los contextos en que se implementen, siempre y cuando no se desvirtúen cuestiones de fondo tales como objetivos que jueguen un papel sustantivo, el enfoque metodológico o aspectos de la ruta didáctica y temática que sean fundamentales para el logro de los objetivos.

En este capítulo se presentan las propuestas formativas correspondientes a los cuatro grupos de mediadores del PNLE. Cada propuesta incluye:

- Quiénes son los destinatarios.
- El objetivo general y los objetivos específicos que se espera logren los participantes.
- El tipo de metodología: principios del modelo pedagógico a tener en cuenta y dimensiones desde las cuales se aborda al mediador, las cuales sirven como ejes que estructuran la propuesta formativa.

- Modalidades: modalidades para llevar a cabo la propuesta formativa – presencial, a distancia o virtual– y si esta se concibe o no por niveles.
- Estrategia: los aspectos de la propuesta abordados hasta ahora se concretan y ordenan en una estrategia formativa que incluye: la explicación de los niveles correspondientes a la propuesta –en caso de que se considere pertinente que estos existan–, la duración de cada nivel, sus objetivos y la ruta temática y didáctica concretada en módulos.
- Materiales: descripción del tipo de material didáctico propuesto para la implementación de la estrategia (quién es el destinatario del material, en qué soporte puede producirse, cómo sería el acceso a ese material).
- Evaluación: cómo evaluar el resultado de la estrategia en los participantes (qué evaluar y cómo hacerlo).
- Perfil de las entidades formadoras y de los tutores: cuáles son los requisitos que deben reunir las entidades que asuman el diseño e implementación de la propuesta y el perfil del tutor que la lleva a cabo con los participantes.

2.1 PROPUESTA FORMATIVA PARA DOCENTES

EL PNLE, en su interés de formar sujetos que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual, reconoce la importancia de continuar fortaleciendo los caminos de transformación de la enseñanza de la lectura y escritura. Para ello plantea la necesidad trabajar para que en la escuela se generen condiciones didácticas que permitan a los estudiantes colombianos, de cualquier nivel y desde todas las áreas, practicar la lectura y la escritura como herramientas para aprender, para ejercer la ciudadanía y para construir subjetividades.

Para lograr lo anterior se vienen realizando acciones encaminadas a garantizar que en los establecimientos educativos del país se cuente con material diverso y de excelente calidad que potencie las prácticas mencionadas. Mediante los componentes de dotación y de formación del PNLE, la Colección Semilla ha llegado a numerosos establecimientos educativos y se ha venido trabajado para que los docentes se familiaricen con ella e inicien un camino de transformación de sus prácticas haciendo uso de este recurso.

Para avanzar en este camino de mejora y de transformación de las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura, este apartado presenta una propuesta para la formación de docentes en su calidad de mediadores del PNLE. La exposición se organiza del siguiente modo: inicialmente se precisan los destinatarios y objetivos de la misma; luego se explicita el camino metodológico en el que se definen los principios y dimensiones en los que ella se apoya, así como también las modalidades y la estrategia (niveles de formación, objetivos, contenidos y duración) desde la que se configura, y la evaluación respectiva. Finalmente se refieren los perfiles de las entidades y de los formadores que se espera orienten este proceso en las diferentes regiones de Colombia.

2.1.1 Destinatarios

A través del componente de formación dirigido a los docentes, el PNLE busca cualificarlas didácticas de la lectura y de la escritura a fin de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes como lectores y escritores. Transformar una escuela centrada en el uso casi exclusivo de los textos escolares y en la copia como producción de textos, por una que favorezca la lectura de diferentes tipos de texto y la producción de textos con sentido y propósitos comunicativos variados, exige convocar a los docentes de todas las áreas y de todos los niveles de la escolaridad y no solo al docente que enseña el área de lenguaje o lengua materna.

Como se sabe, en la escuela se aprende fundamentalmente a través de la lectura y la escritura. Por esto, el dominio del lenguaje escrito es una condición para la permanencia en la educación formal. Pero, más allá del éxito o fracaso escolar, el que se logre dimensionar una mirada académica, política y de construcción de subjetividades a través de estos procesos pasa por la enseñanza que se lleva a cabo en las diferentes áreas escolares—por ejemplo, por las clases de textos que se seleccionan y los modos en los que se leen, se escriben, se interrogan, se comentan, se interrelacionan, se parafrasean, se explican o se transforman—. En este sentido, la formación de los estudiantes como lectores y escritores¹⁶ es una responsabilidad no de un área, sino de todas; por consiguiente, debe hacer parte fundamental de las decisiones curriculares en las instituciones escolares.

¹⁶En este término, como en el de *productores de textos*, incluimos a “todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes” (Lerner, 2001).

Por esto, para el buen desarrollo de la propuesta formativa que aquí se está presentando, sería más conveniente que cada institución educativa postule a un grupo de docentes de varias áreas y niveles que se comprometan a pensar y a movilizar la formación de lectores y de escritores en la escuela.

2.1.2 Objetivos

Esta propuesta de formación es una estrategia diseñada para cualificar las prácticas pedagógicas de los docentes en los modos de leer y de escribir, en los procesos de comprensión y producción de textos, en los usos y valoraciones de la diversidad textual –como por ejemplo la que ofrece la Colección Semilla–. Para esto se formula una propuesta que permita a los docentes la apropiación de una perspectiva sociocultural sobre las prácticas de lectura y escritura –que incluye la cognitiva–, al mismo tiempo que se les acompaña en el diseño, implementación y sistematización de situaciones significativas de enseñanza a través de las cuales los estudiantes pueden aprender a valorar la lectura y la escritura como herramientas que les ayudan en su formación personal, académica y ciudadana.

En este sentido, la propuesta de formación docente se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

Cualificar las prácticas pedagógicas de lectura y escritura de los docentes de todas las áreas y asignaturas.

Objetivos específicos

- Propiciar la reflexión de los maestros y maestras de Colombia sobre sus concepciones y prácticas como lectores y productores de textos diversos para, por esta vía, ayudarles a mejorar su rol como mediadores.
- Apoyar la construcción de ambientes lectores en los cuales se den diversos usos de la Colección Semilla y otros materiales de lectura que existan en su institución y localidad, que promuevan la formación de lectores y escritores, y como tales, sujetos que se valen de la lengua escrita para su vida personal, social, ciudadana y académica.
- Llevar a cabo acciones formativas que permitan a los docentes reconocerse como gestores de propuestas didácticas que ofrecen alternativas para la formación de lectores y escritores autónomos.

- Favorecer la articulación entre las iniciativas generadas por los docentes en el marco de esta propuesta formativa y aquellas que adelanta la institución a favor de la formación de lectores y de escritores (por ejemplo, los proyectos institucionales como PILEOS y lo que hacen los otros mediadores: bibliotecario escolar, familias, estudiantes de grados superiores).
- Impulsar la organización de redes de maestros que, como comunidades de práctica, tienen el propósito de compartir propuestas, analizarlas, cualificarlas y divulgarlas.

2.1.3 Metodología

Puesto que el objetivo de la propuesta formativa es mejorar las prácticas de lectura y escritura, se propone, más que configurarla como “actualización” o “capacitación” de los docentes, construirla tomando como eje el análisis de buenas prácticas pedagógicas concretas. Lo anterior no con el propósito de transferirlas o replicarlas, sino más bien, con el fin de que su análisis de lugar, tanto a hacer evidentes las situaciones socioculturales en que ellas se llevan a cabo y qué es lo que promueven, como las concepciones que las sostienen, los usos de la lectura y la escritura que en ellas se hacen presentes y, por tanto, todos los aprendizajes que están haciendo posible.

Por consiguiente, la estrategia metodológica privilegiada, más que la exposición o presentación de enfoques o propuestas teóricas, es la discusión colectiva y polifónica – en cuanto incluye las perspectivas y puntos de vista conceptuales y pedagógicos de los participantes–, orquestada por un formador reflexivo e innovador, que puede ayudar a organizar tanto el diálogo con los desarrollos teóricos pertinentes, como también la confrontación entre prácticas pedagógicas.

De este modo, los *principios* que apoyan la configuración de esta propuesta formativa son:

- *Concebir la formación docente como un aprendizaje situado.* La hipótesis que desde esta perspectiva se defiende es que tendrá más impacto en las instituciones escolares una formación que no es homogénea ni generalista, sino aquella que se enfoca sobre problemáticas sentidas bien por los mismos docentes, o bien por las instituciones educativas de las que hacen parte. Además, se espera que de este modo tenga más

sentido para los maestros un diálogo entre los desarrollos teóricos –de los campos conceptuales implicados, incluyendo los de la didáctica de la lectura y de la escritura–, con la complejidad de su papel tanto en el aula como en la vida social en general; también, que se reconozca en la propuesta formativa la diversidad de contextos lingüísticos, sociales y culturales.

- *Apostarle a una estrecha conexión entre la práctica y la teoría.* Como antes se dijo, la base de esta propuesta formativa es partir de los saberes prácticos de los docentes, para ayudarles a revisarlos, modificarlos o generar otros, y en este proceso, vincularlos con los desarrollos conceptuales actuales sobre los procesos de comprensión y producción de textos, así como con una perspectiva sociocultural de las prácticas de lectura y escritura.
- *Promover el aprendizaje colaborativo.* Si además de lo anterior, durante la formación se llevan a cabo prácticas que requieran del trabajo en equipos, en colectivos organizados –por ejemplo, que no solo se solicite la lectura individual, en solitario, sino que se oriente a los docentes hacia una lectura colaborativa, que se incluyan actividades para comentar con otros pares los textos leídos–, es más factible que los docentes comprendan la importancia de esta forma de trabajo en sus aulas, además de aprender a valorar el aporte y saber de todos los participantes para resolver los retos que se plantean, asunto crucial para el principio siguiente.
- *Constituir comunidades académicas.* Todos los principios anteriores confluyen en este. Se trata de repensar la concepción de la formación, de dejar de comprenderla como un proceso eminentemente individual para asumirla como de colectivos de maestros, de grupos de docentes, que por ejemplo enseñan distintas áreas y se reúnen para diseñar el plan institucional de lectura y escritura, de docentes que se apoyan en el bibliotecario, los padres y los jóvenes para construir sus propuestas pedagógicas, en lugar de profesionales que en solitario intentan hacer transformaciones en su aula o institución.

Ahora bien, para lograr la construcción de una propuesta formativa integral, que como tal produzca una incidencia integral en la formación de lectores y escritores en la

comunidad educativa escolar, estos principios se articulan con las siguientes *dimensiones* de la acción profesional docente:

a. El docente como sujeto lector y productor de textos diversos. Un consenso que hoy se ha logrado es la comprensión de que en la formación de los docentes hay que considerar, desde su inicio, cómo es el maestro como lector y productor de textos, sus experiencias y relaciones personales con estas prácticas, las concepciones que sostiene y las prácticas pedagógicas con las que media la formación de otros.

Por esto se propone que durante la formación se planeen situaciones en las que los maestros participantes reflexionen sobre sus propios desempeños como lectores y productores de textos diversos, que elaboren sus autobiografías en relación con estas prácticas. Rescatar recuerdos, experiencias, ofrece espacios para hacer significativa una conversación sobre el lugar de la lectura y la escritura en la vida social y personal. Es conveniente también revisar las biografías de escritores famosos, para hacer notar cómo se dan procesos y prácticas diversas, encuentros insospechados y la presencia de personas que se constituyen en columnas de esta construcción.

Es importante también que en el desarrollo de la formación se propongan a los docentes situaciones auténticas de lectura y escritura. Por ejemplo, que por un lado, se lean libros de literatura infantil y juvenil y se promueva la creación de clubes de lectura y de tertulias literarias que generen interacciones entre ellos, que los pongan a conversar, a dialogar, a confrontar sus interpretaciones y los sustentos de ellas. Estas situaciones deben ser la base para pensar y diseñar situaciones de acercamiento e interpretación de textos similares con los niños y jóvenes. Por otro lado, que se lean y comenten otros textos no literarios tales como artículos de manuales escolares, de libros de divulgación científica, de revistas y de periódicos. Estas actividades, además de contribuir a incluir a los maestros en la cultura de la lectura, de incrementar su acervo de lecturas y su conocimiento sobre la literatura infantil y juvenil, ayudan a validar el discurso del valor de la lectura como herramienta para un conocimiento personal y del mundo que nos rodea.

En cuanto a la escritura, durante la formación se pueden realizar algunos talleres de producción de distintos tipos de textos –los que se consideren más pertinentes–, que permitan a los docentes experimentar la escritura como proceso. También se puede incentivar a los profesores a participar en iniciativas que ya existen, tales como aprovechar los talleres que se realizan en el marco del Concurso Nacional del Cuento.

b. El docente como mediador de los aprendizajes de los estudiantes. Para este eje es necesario apoyarse en los aportes de la didáctica de la lectura y la escritura, lo que se

espera derive en el diseño de propuestas en las que la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas sea el motor que orienta la formación. Es en este análisis en el que se llevan a cabo los diálogos con otros desarrollos teóricos, seleccionados en cuanto son pertinentes para comprender las prácticas pedagógicas.

Por ejemplo, para que la formación ayude a los docentes a comprender que en la enseñanza no solo son importantes las temáticas que se abordan sino que se está aprendiendo también con los modos de conversar, preguntar, responder y evaluar las participaciones de los estudiantes, así como con la organización de las actividades en las que se introducen situaciones de lectura y escritura, es fundamental que se aporten los conceptos didácticos claves de la didáctica de la lectura y la escritura. Entre estos se encuentra el de *contrato didáctico* y el de *configuración didáctica*. El primero permite una aproximación a la relación social que se establece en las clases mientras se está enseñando y aprendiendo, más exactamente a los derechos y obligaciones en la comunicación –por ejemplo, quién y cuándo se puede preguntar, o responder o evaluar– y en la relación con el saber –quién aporta informaciones o conocimientos y además puede decir si ellos son válidos, pertinentes o importantes–. Este contrato, así no esté escrito, preexiste a los contratantes y como lo muestran los estudios sobre la interacción en el aula, tales como los realizados por Rockwell (1982) o Rincón (2001), este contrato afecta también el objeto que se está aprendiendo, mucho más cuando éste es las prácticas de lectura y la escritura.

El segundo, la configuración didáctica se comprende como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”(Litwin, 1997). En concreto, hace referencia a la organización que se establece en la enseñanza de un área, a la secuenciación de los objetivos, contenidos, recursos, y en general, al orden en el que las prácticas de enseñanza se configuran. Estas, así no sean conscientes, se deben a las concepciones y a las creencias en las que se apoyan las decisiones que toma el docente. Lo que se propone es que si interesa fomentar una enseñanza significativa se tome la decisión de organizar la enseñanza, bien como proyectos transversales que, al asumir la biblioteca escolar como protagonista, propendan por la articulación curricular; bien como proyectos de aula y/o secuencias didácticas que, con propósitos más puntuales, se organizan alrededor de comprender o producir unos textos concretos al mismo tiempo que se aprende sobre ellos.

En concreto, asumir estos y otros conceptos claves de la didáctica como soportes del diseño de propuestas pedagógicas permite que haya mayor coherencia entre las propósitos y las formas que se establecen para lograrlos, mucho más cuando se busca

que se considere la lectura y la escritura como prácticas discursivas por lo menos desde tres ámbitos distintos: el académico, el social y el estético.

c. El docente como profesional reflexivo que puede aprender de sus propias prácticas. Para este eje se requiere que durante la formación se haga posible la interlocución cualificada e interesada de los docentes participantes con otros colegas y algunos expertos, así como también un acompañamiento que los apoye en el proceso de sistematizar su práctica. No se trata de exigir a los docentes ser investigadores o solicitarles que sistematicen su experiencia, sin contribuir a garantizar las condiciones que esto exige.

Cuando aquí se hace referencia a la sistematización, se la comprende desde un enfoque interpretativo, es decir, más allá de la mera descripción (Pérez et al., 2012 y 2014):

No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”; es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones. (Pérez et al., 2012)

De igual manera, este proceso de sistematización es la base para la participación en redes de maestros, comprendidas como comunidades académicas de docentes que reflexionan de manera permanente y sistemática sobre las prácticas de enseñanza, lo cual les permite comprender lo que pasa en sus aulas y producir soluciones válidas para las problemáticas identificadas. La pertenencia y participación en una red es una estrategia que propicia la necesidad de leer textos para escribir, por ejemplo, para participar en los intercambios comunicativos; de este modo se está produciendo escritura pública –aunque provisional– que en el proceso de discusión se va transformando; de leer la producción de otros docentes y de discutir dichos textos. Hay pues, en el trabajo en red, una incorporación de estas prácticas al estilo de vida de los docentes y una resignificación de lo que estas aportan a su vida profesional, lo cual los empodera y les permite llegar a ser líderes de estos procesos formativos en su región.

2.1.4 Modalidades

En coherencia con los principios y dimensiones antes expuestos, se plantea una propuesta formativa estructurada a partir de niveles de duración variada, de carácter polimodal y, de ser posible, que ofrezca un acompañamiento permanente al proceso de aprendizaje y así lograr los objetivos propuestos para cada nivel. También, que se procure que esta formación sea certificada de modo tal que se otorguen créditos para ascenso en el escalafón docente.

Puesto que la propuesta formativa le apuesta a un cambio en las concepciones, prácticas y vínculo de los docentes con la lengua escrita, y no todos están en un nivel similar en cuanto a las decisiones y acciones emprendidas para renovar su actuar docente, se proponen tres niveles de formación así: inicial, intermedio y avanzado. En el apartado siguiente se explican los objetivos, duración y contenidos correspondientes a cada uno.

Como se propone una propuesta formativa de carácter polimodal, esta debe incluir sesiones de trabajo presencial para el abordaje de secuencias de aprendizaje con el colectivo que participa de la formación, las cuales se complementan con un acompañamiento que puede ser virtual o a distancia. La modalidad virtual se ofrecerá en aquellas regiones en las cuales las condiciones de conectividad lo permitan. La modalidad a distancia se utilizará cuando la anterior no sea posible y puede emplear recursos tales como el uso de la televisión, de la radio o de materiales en otros soportes, por ejemplo unos CD que incluyan videos con charlas, reflexiones, entrevistas, ejemplos de buenas prácticas. Los materiales multimedia diseñados para la modalidad virtual pueden adaptarse a la modalidad a distancia.

En cuanto a la certificación, se insiste en este punto ya que la propuesta formativa exige un alto nivel de compromiso y acción, que merece ser estimulado por la certificación que, por un lado, algunos docentes aún requieren para su ascenso en el escalafón o por otro, contribuye a la motivación personal.

2.1.5 Estrategia: niveles de formación, objetivos, contenidos y duración

Se propone organizar por lo menos tres niveles en las ofertas formativas –definidas sobre todo en relación con la aproximación al cambio en la experiencia docente¹⁷– así:

¹⁷Como se explicará más adelante, se propone la organización de las propuestas según los niveles de desarrollo de la experiencia docente. Esta propuesta se apoya en la teoría del cambio, una de las

a. *Un nivel inicial, que puede denominarse “Maestros lectores y escritores noveles”*. Está dirigido a aquellos docentes que se inician en la reflexión acerca del lugar de la lectura y la escritura en la formación social, académica y personal tanto propia como de los estudiantes. Hacen parte de este grupo aquellos que, sin importar los títulos y experiencia docente, tienen preocupaciones por cómo contribuir, desde su rol de maestros de todas las áreas, en la formación de los estudiantes como lectores y escritores, pero no han llevado a cabo procesos pedagógicos organizados para conseguirlo. Por esta razón se propone que la propuestas formativa para este grupo de docentes gire alrededor del siguiente conjunto de preguntas como ¿qué leo?, ¿qué pongo a leer?, ¿qué escribo? y ¿qué pongo a escribir?, y ¿para qué pongo a leer y a escribir?

Considerando que estos profesores recién inician un proceso de toma de conciencia de su rol como *maestros de lectura y escritura*, son objetivos de este nivel:

- Ayudar a los docentes a reflexionar sobre la diversidad de situaciones en las que la lectura y la escritura están presentes en la vida personal, académica y social en general.
- Contribuir a que los docentes sean conscientes de las funciones diferentes que la lectura y la escritura cumplen en las diversas situaciones en las que se encuentran.
- Favorecer la identificación y diferenciación de la diversidad textual.
- Lograr que los docentes analicen los distintos modos de leer y de escribir que se presentan en las diversas situaciones que involucran estas prácticas sociales.
- Permitir que los docentes diseñen una situación de enseñanza y aprendizaje de prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas que enseñan.

Para este nivel se pueden desarrollar cinco módulos en los que se aborden los siguientes contenidos:

- *Qué leo y qué escribo*. Historias personales como lectores y productores de textos. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como

perspectivas que sustentan los modos de concebir la formación docente en ejercicio (cfr. Riquelme et al., 1998).

procesos y la diversidad de prácticas y discursos: la literatura infantil y juvenil y otros textos.

- *Qué, cómo y para qué pongo a leer y a escribir y qué concepciones subyacen tras estas prácticas.* La diversidad de modos y soportes de lectura; la lectura y la escritura como condición para el ingreso a la cultura escrita; criterios de selección de textos literarios y no literarios.
- *Otros modos de leer y de escribir y qué concepciones respaldan estas prácticas.* La lectura y la escritura en disciplinas.
- *Qué hacer para cualificar mis prácticas.* Análisis de buenas prácticas pedagógicas y didácticas. Uso de la Colección Semilla desde las distintas disciplinas.
- *Diseño de propuestas de intervención en el aula para la formación de lectores y/o escritores.*

Para cada uno de estos módulos se pueden planear una o dos sesiones presenciales alternados con otras de acompañamiento virtual o a distancia que les permita profundizar y/o aplicar lo visto en los módulos. Por esto, este nivel puede tener una duración de seis meses.

Se espera que la propuesta formativa para este nivel culmine con el diseño de algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje de prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas que enseñan.

b. *Un nivel intermedio, que proponemos llamar “Maestros mediadores para la formación de lectores y escritores”.* Está dirigido a aquellos docentes que además de preocuparse porque sus estudiantes sean buenos lectores y escritores, ya se han ocupado de intentar lograrlo y, por esto, han iniciado la puesta en marcha de propuestas en sus aulas o instituciones. Las propuestas formativas para este nivel pueden construirse desde este interrogante ¿qué se puede transformar en mis prácticas como mediador de la lectura y la escritura de otros?

Los objetivos para este nivel son:

- Ayudar a los docentes a revisar, evaluar y cualificar sus prácticas.
- Contribuir a incrementar en los docentes su conocimiento sobre la Didáctica de la lectura y la escritura.

- Introducir el conocimiento y práctica de la sistematización de experiencias pedagógicas.
- Acompañar la sistematización de una situación de enseñanza y aprendizaje de prácticas de lectura y escritura propias de las disciplinas que enseñan.
- Animar a los docentes a ser parte de comunidades de práctica.

Para este nivel se pueden desarrollar cuatro módulos en los que se aborden los siguientes contenidos:

- El análisis de las experiencias propias a la luz de los aportes de la Didáctica de la lectura y la escritura. Alternativas didácticas para la formación de lectores y de escritores en la escuela; el contrato didáctico, o las interacciones posibles y necesarias en las aulas y en la escuela, para la formación de lectores autónomos y escritores con sentido.
- El análisis de lo que se hace en el colegio –no solo en la experiencia propia– a favor de la formación de lectores y de escritores, qué hacen los otros mediadores (proyectos institucionales como PILEOS, propuestas del bibliotecario escolar –si hay–, iniciativas lideradas o apoyadas por las familias de los estudiantes, etc.) y las relaciones entre la iniciativa personal con estas.
- La relación entre las prácticas escolares y las sociales amplias (géneros discursivos); las interacciones que promueven; los textos que circulan o se requieren escribir (géneros y tipologías textuales) (cfr. Camps, 2003), etc.
- La sistematización de las experiencias pedagógicas. Cómo construir los relatos pedagógicos. Cómo describir y analizar las condiciones en las que las prácticas de enseñanza y aprendizaje se llevan a cabo, los objetivos, caminos metodológicos, recursos, formas de evaluación que en ellas se hacen presentes.

Como en el nivel anterior, para cada módulo se pueden planear una o dos sesiones presenciales alternadas con otras de acompañamiento virtual o a distancia que les permita profundizar y/o aplicar lo visto en los módulos. Por esto, la duración de las propuestas formativas para este nivel pueden oscilar entre 8 y 10 meses.

Se espera que en este nivel se culmine con la sistematización de una experiencia destacada que se haya logrado mejorar en el desarrollo del proceso formativo.

A fin de facilitar el objetivo de animar a los docentes a conformar comunidades de práctica, se sugiere que, desde el portal del PNLE, se cree un espacio para divulgar el componente formativo. Desde este espacio se darían a conocer los avances de la propuesta formativa para los docentes y se propiciarían encuentros entre los maestros, a propósito de las experiencias pedagógicas, que estimulen la creación de estas comunidades. Para esto, se deben aportar herramientas de trabajo colaborativo que permitan a los docentes compartir experiencias, organizar foros virtuales, analizar experiencias propias y ajenas revisando las transformaciones introducidas, los nuevos aprendizajes que se logran, los problemas que continúan sin superarse, nuevos retos, etc.

c. Un tercer nivel para los docentes que ya manejan el tema y tienen una amplia y reconocida experiencia que puede denominarse “Maestros innovadores en la formación de lectores y escritores”. En este sentido, la formación gira alrededor del interrogante ¿cómo puedo aprender de mi experiencia y comunicarla, para ayudar a aprender a otros?

Son objetivos de este nivel son:

- Ayudar a este grupo de maestros a desarrollar procesos completos de sistematización de sus experiencias. Se sugiere que estas se publiquen tanto en el portal del PNLE como en Colombia Aprende. Estas experiencias son fuente para investigación y la producción de conocimiento, así como para mostrar los resultados del componente de formación del PNLE.
- Apoyar la producción de materiales multimodales que den a conocer las experiencias sistematizadas. Estos productos serán excelentes materiales de formación en las siguientes cohortes y pueden integrarse a los contenidos de formación a distancia.
- Acompañar a estos docentes en la construcción de herramientas y prácticas de formación docente para ayudar a avanzar a otros colegas.
- Estimular la participación de estos docentes en comunidades de práctica, para lo cual se recomienda el uso del portal del PNLE, como ya se sugirió para el nivel anterior.

Para este nivel se pueden desarrollar tres módulos en los que se aborden los siguientes contenidos:

- El análisis de experiencias sistematizadas. ¿Qué permite comprender la sistematización? ¿Cómo se hizo? ¿Qué vacíos hay? ¿Qué conceptos y prácticas hay que revisar? Revisemos otras sistematizaciones. La construcción de una ruta para mejorar la sistematización.
- La producción de materiales multimodales que den cuenta de las experiencias. ¿Qué materiales elaborar que ayuden a divulgar las experiencias sistematizadas? ¿Cómo se puede permitir una mayor aproximación al proceso que esta experiencia ayuda a cualificar? ¿Cómo deben ser esos materiales para que se logren los propósitos definidos para cada uno de ellos?
- La formación de los docentes para ser mediadores de lectura y escritura. La producción de materiales centrados en el análisis de prácticas. ¿Cómo transformar la sistematización en materiales que ayuden a otros maestros interesados en mejorar sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué materiales elaborar con este propósito? ¿Cómo deben ser esos materiales para que se logren los propósitos definidos para cada uno de ellos?

Como en los niveles anteriores, para cada módulo se pueden planear una o más sesiones presenciales alternadas con otras de acompañamiento virtual o a distancia que les permita profundizar y/o aplicar lo visto en los módulos. Debido al exigente reto que se propone para este nivel, las propuestas formativas dirigidas pueden tener una duración de 10 a 12 meses.

Se espera que este nivel culmine con la elaboración de productos multimodales que den cuenta de la sistematización de experiencias pedagógicas reconocidas y sólidas sobre la formación de estudiantes lectores y escritores, así como también con la producción de algunos materiales para ser utilizados en procesos de formación docente con los mismos propósitos.

Para organizar los grupos de docentes en los niveles antes descritos, se les puede solicitar informar si están realizando algún tipo de experiencia pedagógica que consideren válida para contribuir en la formación de lectores y escritores. Si no informan, estarán en el nivel 1. Si la respuesta es positiva, se tendría que realizar una aproximación al estado de desarrollo de esta propuesta para saber si esos profesores deben ser incluidos en el grupo intermedio o avanzado.

2.1.6 Materiales

Los materiales requeridos para apoyar el proceso formativo de los docentes, teniendo en cuenta los principios, dimensiones y niveles de las propuestas antes planteados, deben ser diversos tanto en relación con los propósitos que persiguen como con los formatos a los que acuden. Sin embargo, se requiere que ellos sean definidos y elaborados según los patrones académicos y en coherencia con los lineamientos aquí presentados. En efecto, la manera de concretar una perspectiva de lectura y escritura pasa por la elaboración de materiales que promuevan la formación de lectores y de escritores, que logren que el enfoque no se pierda, no se desdibuje.

Se sugiere que los materiales sean un apoyo para ayudar a desarrollar los contenidos propuestos en el proceso formativo. Es importante que en ellos se incluyan ejemplos concretos que muestren cómo abordar la literatura en el aula o cómo se puede trabajar la lectura y la escritura de otros textos en la enseñanza, procurando que procedan de experiencias llevadas a cabo en diferentes contextos escolares. Algunos de estos materiales pueden ser el producto de la sistematización de buenas prácticas que sirvan no solo para dar a conocer la experiencia sino para volverla objeto de estudio, detenerse en los detalles y conceptualizar de cara a la transformación de las concepciones y prácticas de lectura y escritura.

En cuanto a los soportes, los materiales diseñados para apoyar la propuesta formativa serían diversos, así:

- Material impreso para abordar los contenidos correspondientes a los módulos. Este material se puede trabajar en los encuentros presenciales.
- Material en soporte digital, que sería el que se produciría para el acompañamiento realizado desde una plataforma virtual.
- Material multimedia –y por tanto que integre diferentes códigos de información: texto, imagen, sonido, animación– contenido por ejemplo en CD. Puede entregarse como complemento al material impreso que se trabaje en los encuentros presenciales y apoyar así la formación a distancia.
- Si es posible y necesario, se pueden aprovechar –en caso de que existan– o producir programas de radio o de televisión como apoyo de los materiales impresos y como recurso para el acompañamiento a distancia.

Una posibilidad que valdría la pena analizar con el propósito de orientar las propuestas formativas que se lleven a cabo en el marco del PNLE, es que el MEN produzca colecciones para los formadores de docentes y para los docentes, las cuales pueden ser parte de la Colección Semilla, por ejemplo en la serie *Río de Letras. Libros Maestros*, que busca

facilitar las prácticas cotidianas de la lectura y la escritura en todas las áreas del conocimiento. La bitácora científica en clase de ciencias naturales, el catálogo de exposiciones en clase de arte, el diario en lenguaje y literatura, el uso de las relatorías en diversas materias, entre otros recursos, permiten potencializar el pensamiento crítico, la capacidad analítica, la habilidad de argumentar y sintetizar, asociados de forma directa a la lectura y la escritura.¹⁸

Se sugiere también que el MEN haga un inventario del material que tiene sobre formación a docentes en temas relacionados con la enseñanza de la lectura y de la escritura, para que pueda usarse o adaptarse en este proceso formativo. Por último, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural de nuestro país, estos materiales deben ser realizados en diversas lenguas maternas y en lenguaje de señas, si son impresos, también en braille.

2.1.7 Evaluación

Se busca trascender la evaluación comprendida solo como el uso de pruebas estandarizadas para, por el contrario, plantearla como la construcción de estrategias que permitan hacer visible las incidencias del proceso de formación en las prácticas de los docentes y en las instituciones educativas de las que hacen parte.

De este modo, la evaluación debe incluir por lo menos los siguientes aspectos:

- La evaluación de la propuesta misma
- La evaluación de los docentes participantes
- La evaluación de los estudiantes de esos docentes

Sobre el primero, si el objetivo de la propuesta formativa es cualificar las prácticas pedagógicas de los docentes en los modos de leer y de escribir, en los procesos de comprensión y producción de textos, en los usos y valoraciones de la diversidad textual, en gran medida la evaluación de esta estrategia de formación docente

¹⁸Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325413.html>.

corresponde al seguimiento continuo y permanente mediante procesos de observación y diálogo con los maestros. En este sentido, es fundamental disponer de bitácoras, relatorías y registros de las situaciones vividas durante la formación.

Sobre el segundo, la evaluación de los docentes participantes, se puede tener como indicadores si durante y después de este proceso formativo se incrementa el gusto por leer y escribir en los docentes, si transforman sus criterios de selección de textos para utilizarlos en su enseñanza, así como también si cualifican sus prácticas pedagógicas. Para esto es necesario diseñar (incluso con los mismos docentes) instrumentos de evaluación cualitativa que permitan, por un lado, cuantificar de cierto modo las acciones que se ponen en marcha y, por otro, teorizar acerca de las prácticas desarrolladas.

Es necesario evaluar tanto el proceso como el producto que se propone entregar al finalizar cada nivel. Como no se trata de una tarea que hace cada maestro después de finalizar la propuesta formativa, sino el resultado de un proceso construido durante su puesta en marcha, es importante que los profesores entreguen no solo el producto sino que lo acompañen con una reflexión sobre lo que significó su elaboración.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes, se trata de diseñar instrumentos con los docentes que permitan ayudarles a precisar por un lado, qué es lo que esperan conseguir en sus estudiantes, y por otro, si están o no logrando estos propósitos y, por tanto, qué ajustes deben introducir en sus propuestas didácticas para alcanzar los objetivos propuestos.

En todos los instrumentos se pueden incluir situaciones de autoevaluación, coevaluación entre los participantes y evaluación por parte del mediador.

2.1.8 Perfil de las entidades formadoras y de los formadores

Las entidades que ofrezcan propuestas para esta estrategia de formación deben contar con una sólida experiencia en:

- La formación de maestros en ejercicio en lo concerniente a la didáctica de la lectura y la escritura.
- La sistematización de prácticas pedagógicas para la formación de lectores y escritores.
- La producción de materiales para la formación docente en lectura y escritura.

Las propuestas deben ser coherentes con los lineamientos conceptuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura expuestos en este documento. Además, las entidades deben tener la capacidad para reunir equipos de docentes formadores que cumplan con el perfil que se expone a continuación.

Sobre el perfil de los formadores, se debe garantizar:

- Haber cursado diplomados, cursos, PFPD, especialización o maestría en temas relacionados con la didáctica del lenguaje.
- Experiencia docente mínima de tres años.
- Experiencia previa como formador de docentes en didáctica del lenguaje.
- Conocimiento y experiencia de trabajo en el contexto en que se va a llevar a cabo la formación.
- Para los niveles intermedio y avanzado, además de lo anterior, haber llevado a cabo procesos de sistematización de sus prácticas o de las de otros.

Para garantizar la calidad de la formación, la entidad debe ofrecer una capacitación que permita a los tutores entender la metodología propuesta para los talleres, reforzar conocimientos y contar referencias variadas que apoyen el trabajo.

La propuesta formulada en este apartado fue elaborada atendiendo el llamado constitucional, proclamado en 1991, de considerar a Colombia como un país plurilingüe y multicultural. Por esto se plantea entre los principios la formación docente como un *aprendizaje situado*, se organizan distintos niveles de formación, de carácter polimodal, con duración variada. Se definen además diferentes modalidades de acompañamiento así como la producción de materiales diversos –incluso lingüísticamente–, para lograr los objetivos propuestos para esta propuesta formativa. Con todas estas decisiones y características se pretende no sólo tener en cuenta y respetar esta diversidad sino también aprovecharla.

2.1.9 Referencias bibliográficas

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Disponible en <https://docs.google.com/file/d/0B1UUoIFHM5aceHlnamg5UldxVUE/edit> (Consultado el 7 de marzo de 2014).
- Pérez, M., M. Barrios & Z. Zuluaga (2012). "La sistematización como investigación. Un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento". Bogotá: Universidad Javeriana. Disponible en <http://www.google.com.co/webhp?tab=mw#q=La+sistematización+como+investigación.+Un+camino+posible+para+la+transformación+de+las+prácticas+y+la+generación+de+conocimiento> (consultado el 17 de febrero de 2014).
- Pérez, M., L. Villegas & C. Roa (2014). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rincón, G. (2003). *Entre-Textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali: Cátedra UNESCO- Universidad del Valle.
- Riquelme, G. et al. (1998). *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1991). "Palabra escrita: interpretación oral: los libros de texto en la clase". En *Infancia y aprendizaje*. Madrid.
- Rockwell, E. (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". En *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura económica.

2.2 PROPUESTA FORMATIVA PARA BIBLIOTECARIOS ESCOLARES

El PLNE, en su iniciativa de generar desde la escuela las condiciones para que los estudiantes ingresen a la cultura escrita y participen de manera efectiva en las diversas prácticas que se dan en el marco de esta, le apuesta a la biblioteca escolar como aliada para cumplir este propósito. La lectura y la escritura no tienen lugar solamente en las aulas y la biblioteca escolar es un espacio privilegiado para fomentar la diversidad y multiplicidad de condiciones que acerquen a los estudiantes a los textos y los inviten a leer y escribir significativamente.

Tres de los componentes del PNLE buscan el fortalecimiento de las bibliotecas escolares. Desde el componente de dotación, el PNLE viene haciendo entrega de la Colección Semilla como estrategia para el fortalecimiento o la creación de bibliotecas escolares en el país. Desde el componente de fortalecimiento de la biblioteca escolar, se conformó la Red Nacional de Bibliotecas Escolares. Y, desde el componente de formación, también se viene haciendo un trabajo en pro de la formación de los bibliotecarios escolares del país.

El propósito de este apartado es el de formular una propuesta formativa para bibliotecarios escolares que dé continuidad y potencie el esfuerzo realizado. En primer lugar se define quiénes son los destinatarios de la propuesta formativa y cuáles son sus objetivos. Luego se exponen los principios que orientan el enfoque metodológico de la propuesta así como las dimensiones desde las cuales se piensa al bibliotecario escolar, las cuales funcionan como ejes de la propuesta formativa. A continuación se habla de las modalidades sugeridas para su realización: presencial, virtual y/o a distancia. Después se formula la estrategia formativa que incluye los niveles propuestos para la formación del bibliotecario y los objetivos, contenidos y duración que corresponden a cada nivel. Luego se hace una propuesta sobre el tipo de materiales sugeridos para la implementación de la estrategia y, por último, se aborda el tema de la evaluación y del perfil de las entidades y tutores que asuman el diseño y ejecución de la estrategia.

2.2.1 Destinatarios

Esta propuesta está dirigida a las personas encargadas de las bibliotecas escolares, sean estos docentes, bibliotecólogos, bibliotecarios o personas de distintas profesiones que por motivos personales o externos han sido encargados de dirigir o atender la biblioteca de un plantel educativo.

Si bien el bibliotecario es el directo beneficiario de esta propuesta formativa, se espera que el encargado, como líder de la biblioteca, convoque a todas aquellas personas que de una u otra manera están involucrados con la tarea de formar lectores y escritores del plantel: docentes, directivos, padres de familia, estudiantes de los grados 10 y 11. Estas personas serían destinatarios indirectos de la propuesta formativa.

2.2.2 Objetivos

Objetivo general

Propiciar en los participantes una toma de conciencia acerca de la razón de ser de la biblioteca escolar y aportar herramientas que potencien la biblioteca a su cargo como espacio estratégico para el ejercicio de una práctica diversa y significativa de lectura y escritura.

Objetivos específicos

- Aportar elementos para que los bibliotecarios escolares desarrollen programas de mediación de lectura y escritura.
- Apoyar al bibliotecario en la realización de un trabajo colaborativo con los docentes de la institución desde el cual se potencie la biblioteca escolar como instrumento dinamizador del conocimiento en la escuela.
- Aportar elementos para que los bibliotecarios desarrollen programas de promoción y animación a la lectura.
- Apoyar al bibliotecario en la formulación de un Proyecto en Biblioteca, que articule y potencie las iniciativas que existen en la institución, y que mejore el trabajo de la biblioteca al servicio de la comunidad educativa.
- Ayudar al bibliotecario a reconocerse como lector y escritor y a avanzar en su trayectoria como usuario de la lengua escrita.
- Ofrecer al bibliotecario escolar herramientas de trabajo para la alfabetización digital de la comunidad.
- Acompañar al bibliotecario en los procesos de documentación y sistematización de sus prácticas.
- Animar al bibliotecario a integrar comunidades de práctica que le permitan avanzar en su trayectoria profesional y aportar al fortalecimiento de la biblioteca escolar.

- Potenciar en el bibliotecario su función como gestor.

2.2.3 Metodología

El modelo pedagógico que se propone para la formación de los bibliotecarios escolares se construye sobre los siguientes principios del proceso de enseñanza aprendizaje:

- La formación del bibliotecario se concibe como un *aprendizaje situado*. Es decir, responde a las necesidades puntuales de cada biblioteca y se constituye en herramienta de solución a esas necesidades. Por ello, la propuesta formativa parte de un sondeo de la realidad de cada biblioteca, en el que se establece el estado inicial a partir de una exploración de aspectos diversos relacionados con la organización y funciones de la biblioteca escolar, y está encaminada a la formulación y realización de proyectos que contribuyan a su mejoramiento.
- Le apuesta a una *conexión entre la teoría y la práctica*. Esta propuesta formativa vincula las teorías sobre las concepciones, los usos y los servicios de la biblioteca con la práctica diaria que se vivencia en estas. La teoría adquiere significado en la medida en que dialoga con la práctica y se expresa en ella. Se concibe como la oportunidad para cualificar el quehacer bibliotecario al establecer conexiones entre los planteamientos teóricos y el ejercicio laboral.
- Una formación que se basa en el *aprendizaje social y colaborativo*, al favorecer intercambios significativos para aprovechar la experiencia de los pares en la búsqueda de soluciones para dificultades compartidas. Una valiosa oportunidad para aprender de los compañeros y para compartir con ellos saberes, opiniones y experiencias.
- Los postulados anteriores confluyen en una apuesta a la *conformación de comunidades de práctica*, entendidas como grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y que aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente (Wenger, 2001). La propuesta formativa tiene como propósito que los responsables de bibliotecas, en diferentes municipios y ciudades del país, conformen comunidades de práctica en las cuales se recojan,

compartan y debatan experiencias que aporten al fortalecimiento de las bibliotecas como ámbito para la formación de lectores y de escritores.

A continuación se exponen las dimensiones desde las cuales se concibe la formación del bibliotecario escolar, ya que estas, al igual que los principios mencionados, tienen implicaciones en la estrategia formativa.

- *Bibliotecario como mediador.* La biblioteca es un espacio ideal en el cual se pueden llevar a cabo prácticas de lectura, escritura y oralidad que aporten a la vida académica, social y personal de los niños y de los jóvenes. Se espera que el bibliotecario se asuma como mediador, entienda que su rol va más allá de lo puramente técnico y, en este sentido, potencie el impacto que la biblioteca puede tener en el vínculo de los estudiantes con la lengua escrita y en la calidad de los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en la institución educativa.
- *Bibliotecario como persona reflexiva que produce conocimiento.* El bibliotecario escolar tiene la capacidad de registrar sus actividades y experiencias como mediador de lectura y escritura; es una necesidad de los procesos formativos que se documenten las experiencias significativas para aportar así al colectivo de buenas prácticas.
- *Bibliotecario como líder de la comunidad educativa y como gestor.* Si bien la formación de lectores es una responsabilidad que no le incumbe solamente a la biblioteca escolar sino que es un asunto que concierne a los directivos, a los docentes y a los padres de familia, el bibliotecario escolar puede cumplir un rol estratégico y usar su capacidad de convocatoria para generar acciones conjuntas con los demás actores y responsables de apoyar el proceso de formación de usuarios de la lengua escrita. Por otro lado, para el posicionamiento de las bibliotecas escolares, es clave que el bibliotecario se reconozca como gestor, como autor de iniciativas que puede sacar adelante buscando alternativas de apoyo tanto dentro como fuera de la institución escolar.
- *Bibliotecario como lector-escritor.* El bibliotecario que será líder y modelo para la comunidad escolar, debe reconocerse como lector y escritor, entendiendo esta condición como propia de todo individuo que interactúa con los textos escritos ya sean informativos, académicos o de ficción. El bibliotecario está en constante interacción con la palabra

escrita ya sea como consumidor o como productor, y debe estar en la capacidad de transmitir esta condición a los estudiantes.

- *Bibliotecario que interactúa y utiliza asertivamente los recursos tecnológicos.* El entorno tecnológico y la amplia penetración de Internet impone un reto a los bibliotecarios escolares, de actualizarse para estar en capacidad de orientar procesos adecuados de interacción con la información digital, de búsqueda y recuperación de información que los alumnos requieran en su interacción con la información.

2.2.4 Modalidades

La formación de encargados de bibliotecas escolares requiere de una modalidad mixta o polimodal que incluye tanto sesiones presenciales como un acompañamiento virtual o a distancia, reforzado con actividades distribuidas a lo largo de los encuentros presenciales.

La estrategia formativa debe diseñarse atendiendo a las posibilidades de acceso a computadores y las condiciones de conectividad. Para aquellas zonas del país que cumplan con estas condiciones se sugiere una propuesta que combine los encuentros presenciales con un acompañamiento que se lleva a cabo desde una plataforma virtual, para lo cual se hace una inducción inicial que enseñe a los participantes a usar las herramientas de la plataforma.

En los casos en los cuales este acompañamiento virtual no sea posible, se puede diseñar una estrategia formativa que haga uso de los medios de comunicación, por ejemplo mediante programas de radio o de televisión, y/o de materiales producidos en diversos soportes (CD-ROM, DVD, memorias USB o MP3 que puedan ser incorporados a los teléfonos celulares de los usuarios o a sus reproductores de MP3) que complementen y amplíen la formación presencial, los cuales se entregan en los encuentros presenciales. Experiencias como las de ACPO-Radio Sutatenza¹⁹ o de Fundaciones como Secretos para Contar²⁰ son un ejemplo del uso de los medios con fines formativos.

La estrategia deberá ser flexible no sólo en cuanto a la modalidad (presencial, virtual o a distancia) sino en la oferta que haga a los participantes. Considerando que la

¹⁹Hurtado (s.f.).

²⁰<http://www.secretosparacontar.org/Radio.aspx>.

formación, experiencia y trayectorias de los bibliotecarios no son homogéneas, se plantea una propuesta formativa por niveles.

El criterio que se propone para diferenciar los niveles es la comprensión del bibliotecario acerca de su rol como mediador de lectura y escritura, traducida en experiencias concretas. El primer nivel corresponde a aquellos bibliotecarios escolares que poco o nada han reflexionado al respecto; en el segundo nivel se ubican aquellos que ya cuentan con alguna experiencia, propuesta, proyecto, así sean incipientes, que evidencien una comprensión de la biblioteca escolar como ámbito para la formación de lectores y de escritores; el tercer nivel será el de los bibliotecarios que lideran una experiencia significativa que vale la pena acompañar para que sea sistematizada y divulgada.

Se sugiere a las entidades que asuman el compromiso de formar a los bibliotecarios analizar, con las correspondientes Secretarías de Educación, la posibilidad de acreditar cada uno de los niveles aprobados por los participantes. Este será un incentivo para la participación y dedicación de los participantes, y un argumento a favor de la continuidad en el cargo.

También se sugiere la posibilidad de realizar pasantías, como estímulo para la participación de los bibliotecarios en la estrategia formativa. Esta posibilidad se explica al final del apartado siguiente.

2.2.5 Estrategia: niveles de formación, objetivos, contenidos y duración

A continuación se presenta la estrategia formativa, por niveles, propuesta para los bibliotecarios escolares. Se especificará, para cada nivel, su duración, objetivo y la ruta temática y didáctica correspondiente. También se darán algunas ideas sobre cómo complementar la experiencia de aprendizaje generada en los encuentros presenciales con una estrategia de acompañamiento virtual o a distancia.

Para determinar el nivel que se asigna a los bibliotecarios interesados en inscribirse en la estrategia formativa, se les puede solicitar informar si están realizando algún tipo de experiencia en la biblioteca que consideren válida para contribuir en la formación de lectores y escritores. Si no informan, estarán en el nivel 1. Si la respuesta es positiva, se tendría que realizar una aproximación al estado de desarrollo de la experiencia para saber si esos bibliotecarios deben ser incluidos en el nivel 2 o en el nivel 3.

Se sugiere la creación de una estrategia de comunicación que permita divulgar el inicio, avances y cierre de la propuesta formativa. Para esto se propone crear, en el portal del PNLE, un espacio para los bibliotecarios participantes desde el cual acceder a material diverso que complemente la propuesta formativa y poder interactuar con los pares. Los recursos ofrecidos pueden ser diversos: una biblioteca virtual, foros para que los participantes se encuentren y dialoguen a partir de ciertos temas, videos en los cuales personas con diferentes perfiles (académicos, bibliotecarios, usuarios) expongan posiciones, experiencias relacionadas con las bibliotecas escolares como ámbitos para la formación de lectores y escritores.

Nivel 1. Inicia el recorrido. Este primer nivel propicia un diálogo con los participantes para que estos compartan cuál es la situación de su biblioteca escolar en relación con el espacio, la dotación, los servicios, las actividades o las propuestas para la formación de los usuarios. Mediante un diálogo con las concepciones sobre la biblioteca escolar, el bibliotecario detecta qué cambios puede empezar a hacer e inicia un proceso de transformación. Se trabaja con análisis de casos para potencializar su capacidad de aprender sobre aspectos de gestión de las bibliotecas.

El objetivo para este nivel es que el bibliotecario desarrolle una mirada crítica en cuanto a la situación de la biblioteca escolar y a su rol como mediador, e inicie un proceso de cambio que potencie la biblioteca como ámbito para la formación de lectores y de escritores.

Se proponen cuatro módulos para ser abordados de manera secuencial, y un módulo permanente que se titula *El bibliotecario como lector y escritor*. El tiempo de duración de este primer nivel es de seis meses.

Los módulos se trabajan en los encuentros presenciales y de cada uno se desprenden actividades que los bibliotecarios deberán realizar entre un encuentro y el siguiente. En caso de que la formación presencial se pueda complementar con la modalidad virtual, se haría uso de una plataforma virtual que permita a los bibliotecarios interactuar entre ellos, y con un tutor, para ir presentando los avances logrados, las dificultades, etc.

Si no es posible el acompañamiento virtual, se propone entregar, en cada encuentro, un material impreso y/o en otros formatos, que apoye al bibliotecario en la realización de las actividades sugeridas, las cuales se compartirían en el encuentro siguiente.

A continuación se exponen los cuatro módulos y, por último, el módulo permanente.

- *Módulo 1. El estado de mi biblioteca escolar.* El proceso formativo inicia invitando al participante a revisar la organización y servicios de la biblioteca escolar. Se explorarán aspectos tales como: local y amueblamiento; la colección; el personal encargado; los servicios que se ofrecen; el programa de la biblioteca escolar; modos de leer y de escribir que se promuevan desde la biblioteca. Se ponen en común situaciones similares, problemáticas y expectativas de los participantes acerca de qué tipo de biblioteca escolar quisieran tener.
- *Módulo 2. Concepciones y razón de ser de la biblioteca escolar.* En este módulo se exploran las concepciones que tienen los participantes acerca de la biblioteca escolar. Conocer otros modelos, buenos y malos, para detectar condiciones que esta debe reunir para poder cumplir con su misión. Identificar qué clase de inserción institucional tiene la biblioteca y cómo mejorar esta vinculación. Se espera que el bibliotecario detecte fortalezas y carencias de la propia biblioteca frente a modelos que tienen en cuenta la función pedagógica de la biblioteca escolar.
- *Módulo 3. El trabajo del bibliotecario con los docentes.* Este módulo se ocupa de analizar si el bibliotecario trabaja o no con los docentes, cómo lo hace y cómo se puede potenciar este trabajo colaborativo. Se espera que los participantes entiendan el potencial de la lectura y de la escritura como herramientas para el aprendizaje y la necesidad de avanzar hacia una biblioteca integrada al quehacer pedagógico del establecimiento que incentive y apoye las prácticas de lectura y escritura académica en todas las áreas del conocimiento, así como aquellas que tienen que ver con la construcción de ciudadanía y de subjetividades. Se estimulará una exploración del material de la Colección Semilla y de usos concretos que apoyen las prácticas mencionadas.
- *Módulo 4. El bibliotecario escolar como mediador de lectura y escritura.* En este módulo abordarán las concepciones acerca de la lectura y de la escritura como prácticas culturales y se hablará acerca de la biblioteca escolar como espacio ideal para la promoción y la animación a la lectura. Se aclaran estos conceptos, se muestran experiencias concretas que ilustren cómo este tipo de prácticas se pueden realizar en la biblioteca escolar y se capacita al bibliotecario en técnicas que le

permitan calificar sus mediaciones, por ejemplo, la lectura en voz alta. También se promueve una exploración del material de la Colección Semilla y de sus posibles usos como apoyo a la labor del bibliotecario en calidad de promotor y animador de lectura.

- *Módulo permanente. El bibliotecario como lector y escritor.* La propuesta formativa busca que el bibliotecario haga un trabajo de reflexión personal acerca de sí mismo como lector y escritor. El módulo también incluye una reflexión del bibliotecario como sujeto inmerso en la sociedad de la información, que debe reconocerse y analizarse como formador a partir de su propio nivel de alfabetización informacional. Se espera que el bibliotecario cambie su auto concepto como lector y escritor, y gane la confianza de que sí es posible cambiar para mejorar en el trabajo y en la propia vida.

El módulo permanente se trabajará a lo largo de los seis meses destinados a este primer nivel.

Nivel 2. Formulación, implementación y documentación de proyectos en biblioteca. Este nivel se concibe como un momento destinado a pensar en cómo articular el trabajo de la biblioteca escolar con el PILE o PILEO, y a formular un proyecto en biblioteca que potencie las iniciativas institucionales a favor de la formación de lectores y de escritores.

La duración para este nivel es de seis meses. Los módulos se trabajan en los encuentros presenciales y, de cada uno, se desprenden actividades que los bibliotecarios deberán realizar entre un encuentro y el siguiente. En caso de que el acompañamiento pueda darse bajo la modalidad virtual, se hará uso de una plataforma que permita a los participantes interactuar entre ellos y con un tutor para ir presentando los avances logrados, las dificultades, etc.

Si no es posible el acompañamiento virtual, se propone entregar, en cada encuentro, un material impreso y/o en otros soportes (CD, DVD), que permita al bibliotecario realizar las actividades sugeridas, las cuales se compartirían en el encuentro siguiente.

A continuación se exponen los módulos correspondientes a la ruta temática y didáctica del segundo nivel:

- *Módulo 1. PILEO y biblioteca escolar.* Este módulo explica qué es el PILE o PILEO, analiza este proyecto en caso de que exista en la institución educativa y la manera en que la biblioteca escolar puede apoyarlo y

usarlo a favor de la inserción institucional de la biblioteca. De igual modo se analizan otras iniciativas a favor de la formación de lectores y de escritores que se puedan estar aplicando en la institución educativa sin ser parte el PILE o PILEO.

- *Módulo 2. Formulación de un proyecto en biblioteca.* Teniendo en cuenta el resultado del trabajo realizado en el módulo anterior, cada participante formulará un proyecto en biblioteca articulado con el PILE o PILEO (si este existe), cuyo objetivo principal sea el de potenciar la biblioteca escolar como ámbito desde el cual se promueven prácticas de lectura y escritura para aprender, para ejercer ciudadanía y para construir subjetividades. Se busca que estos proyectos contribuyan a que las bibliotecas se visualicen como espacios en los cuales conviven y se potencian entre sí modos de leer propios del ámbito académico y cultural.
- *Módulo 3. Realización y documentación del proyecto en biblioteca.* El proyecto diseñado durante el módulo anterior se lleva a cabo mínimo durante tres meses y el bibliotecario, con la orientación de los formadores, aprenderá a documentar su experiencia.
- *Módulo 4. Elaboración del producto final de la documentación.* Cada bibliotecario reúne el material recopilado durante la realización de su proyecto y elabora un producto final que da cuenta del trabajo realizado. El formato de este producto puede ser diverso: un blog, un texto escrito a manera de relato, una presentación en PowerPoint, entre otros. La elaboración de este producto se aprovecha para que el bibliotecario lo use como estrategia para dar a conocer la labor que se realiza desde la biblioteca, posicionarla y buscar apoyo dentro y/o fuera de la institución escolar.

Los productos que resulten de este trabajo pueden ser publicados, divulgados, discutidos a través de diversas vías: en encuentros presenciales en los cuales estos se presenten y discutan; en el portal del PNLE; en programas de radio que entrevisten a los bibliotecarios; en publicaciones impresas o digitales que den cuenta de aquellas experiencias que cumplan con los requisitos de una buena práctica. Lo anterior animará a los bibliotecarios a ser parte de redes, de comunidades de práctica que les permitan compartir lo que hacen y aprender de sus pares. Además, los empodera y les permite corroborar que cuentan con saberes valiosos que vale la pena compartir con

otros; que están en condiciones de producir conocimiento y no sólo de “recibirlo” de parte de “expertos”.

Nivel 3: Sistematización de experiencias. Este es el nivel que corresponde a aquellos bibliotecarios que ya tienen una experiencia que reúne los requisitos para ser sistematizada. Su objetivo es orientar a los bibliotecarios acerca de cómo sistematizar estas experiencias y, aprovechar esta situación, como una valiosa oportunidad para ayudarlos a avanzar como lectores, escritores y mediadores.

Al igual que los niveles anteriores, su duración es de seis meses a lo largo de los cuales se propone abordar cuatro módulos en encuentros presenciales. Los tres primeros asignan tareas que el bibliotecario debe realizar antes del encuentro siguiente. En el último módulo se socializan las experiencias sistematizadas. El acompañamiento, bien sea virtual o a distancia, se plantea en los mismos términos que para los dos niveles anteriores.

A continuación se explican los módulos que integran la ruta correspondiente al tercer nivel:

- *Módulo 1. La experiencia que quiero sistematizar.* Este primer módulo tiene como propósito que los participantes compartan con sus colegas la experiencia que van a sistematizar. El ejercicio de compartir, de escuchar preguntas y opiniones que den los pares y el formador, ayudará al bibliotecario a identificar aspectos poco claros de su experiencia así como otros que despierten interés en sus colegas. Lo anterior le ayudará a identificar vacíos y aspectos de la experiencia que vale la focalizar y resaltar.
- *Módulo 2. Qué es sistematizar y por qué es importante.* En este módulo se compartirá con los participantes qué se entiende por sistematizar una experiencia y qué le aporta este ejercicio al autor. Se mostrarán distintos productos de sistematización de experiencias (textos escritos a manera de relato de experiencias, blogs que publican el resultado de una experiencia sistematizada, publicaciones digitales que permiten enlaces, por ejemplo, a videos) y se acordará el tipo de texto (analógico o digital) que será el producto final del ejercicio de sistematización.
- *Módulo 3. Sistematizo mi experiencia.* Este será el momento en el cual los bibliotecarios, bajo la dirección de tutores o formadores consolida

experiencia en la sistematización de buenas prácticas, llevarán a cabo la sistematización de su experiencia.

- *Módulo 4. Socialización de experiencias.* Se sugiere realizar un encuentro en el cual los bibliotecarios puedan compartir el resultado de la sistematización y dialogar con los pares acerca de la experiencia y de lo aprendido durante la sistematización. Este encuentro puede ser presencial, por ejemplo, en el marco de la Red Nacional de Bibliotecas Escolares. También puede haber encuentros virtuales; por ejemplo se pueden organizar foros en el portal del PNLE que propicien el encuentro y la discusión entre los autores de las experiencias y bibliotecarios de todo el país.

Antes de terminar, vale la pena mencionar que la posibilidad de participar en *pasantías* nacionales o internacionales, ya que estas brindan al bibliotecario en ejercicio una acertada confrontación de los ejercicios y tareas propias con las de otras personas que han encontrado distintas maneras de atender un mismo asunto. Al respecto, Geneviève Patte afirma:

Toda una formación se adquiere en el curso de pasantías prácticas [...]. Las pasantías múltiples en diferentes bibliotecas, en el país y en el exterior, son absolutamente esenciales si se quiere evitar la mecanización en esta o aquella solución, ayudan a ampliar los horizontes de la biblioteca y favorecen una elasticidad de iniciativa. (Patte, 1984, p. 171)

Teniendo en cuenta lo anterior, un incentivo que se puede considerar para estimular la participación de los bibliotecarios en esta estrategia, es ofrecer a los participantes destacados de los niveles 1 y 2 la posibilidad de hacer una pasantía en alguna de las bibliotecas escolares lideradas por aquellos que se destaquen en el nivel 3. Y, para los del nivel 3, pasantías entre este grupo de bibliotecas y, si es posible, en el exterior.

2.2.6 Materiales

La formación multimodal exige la preparación de materiales diversos que apoyen, con propuestas de alta calidad didáctica y de contenidos, el proceso de formación de los bibliotecarios escolares.

Por lo anterior, el material de apoyo para los bibliotecarios escolares que participen en la propuesta, debe incluir diversos soportes y formatos:

- Material impreso para abordar los contenidos correspondientes a los módulos. Este material se puede entregar en los encuentros presenciales. Puede ser un material didáctico tipo cartilla que recoja los temas abordados en cada módulo, deje espacio para la toma de notas del usuario y presente las actividades que el participante deberá realizar antes del encuentro siguiente.
- Material en soporte digital, que sería el que se produciría para complementar y profundizar el trabajo realizado en los encuentros presenciales, y para llevar a cabo el acompañamiento desde una plataforma virtual.
- Material multimedia que integre diferentes códigos de información: texto, imagen, sonido o animación contenido por ejemplo en CD rom, DVD, memorias USB o MP3 que puedan ser incorporados a los teléfonos celulares de los usuarios o a sus reproductores de MP3, el cual puede entregarse en los encuentros presenciales. Este material puede concebirse y usarse como complemento al material impreso que se entrega en los encuentros presenciales, en cuyo caso lo recibirían todos los participantes, o como estrategia para apoyar al bibliotecario que no contará con acompañamiento virtual, en cuyo caso se entregaría solamente a los bibliotecarios que no tengan acceso a la plataforma virtual.

Ahora, como ya se dijo en otros apartados, también está la opción de utilizar medios de comunicación como la radio o la televisión para los bibliotecarios escolares que vivan en zonas de difícil acceso y conectividad.

Por otro lado, también se sugiere producir material que oriente a los formadores de los bibliotecarios escolares. Para ello se puede revisar material ya existente, reimprimirlo o adaptarlo o, si se requiere, producirlo. Se puede pensar, por ejemplo, en cuadernillos que aporten recursos bibliográficos, estrategias pedagógicas, modos de hacer, recomendaciones por módulo, etc. Los cuadernillos pueden tener un espacio al final en donde el tutor pueda incluir sus apuntes sobre cómo le fue con las estrategias aplicadas y qué podría mejorar.

Es de anotar que todos los materiales que desarrolle el PNLE para este fin deben ser multilingües y contemplar las lenguas madre de los diversos grupos étnicos, la escritura braille y la lengua de señas.

2.2.7 Evaluación

La evaluación de la propuesta formativa debe considerar:

- El impacto que la formación y el esquema de diseño de proyectos de mejora en biblioteca generó en el bibliotecario y, por lo tanto, como efecto.
- La mejora de las prácticas de lectura y escritura que el bibliotecario realiza en la escuela.

La evaluación puede abarcar tres ámbitos:

- En el bibliotecario formado (en sí mismo)
- En la comunidad académica (alumnos, docentes y directivas de la institución académica)
- En la comunidad externa de la institución (padres de familia, bibliotecarios pares y otros)

Para responder al primer ámbito de evaluación, evaluando al bibliotecario y los cambios dados en su quehacer en biblioteca, se plantea una autoevaluación centrada en identificar y evidenciar (con ejemplos de acciones concretas que hayan realizado los bibliotecarios escolares) los cambios producidos en la ejecución de las actividades de mediación de lectura y escritura, y su forma de abordarlas como efecto de los conocimientos abordados durante el curso.

El segundo ámbito se aborda mediante la evaluación entre la comunidad inmediata de usuarios de la biblioteca; evaluación aplicada a por lo menos: el rector/a de la institución, un docente de lengua, un docente de ciencias y un alumno. Esto permitirá que la comunidad académica que ha estado presente en el tiempo que el bibliotecario escolar ha recibido su formación, evidencie el efecto que esta y los proyectos adelantados en el marco de sus módulos ha tenido en la organización, servicios, visibilidad de la biblioteca en la vida escolar e incluso infraestructura.

El tercer ámbito de evaluación aplica especialmente a aquellas bibliotecas escolares que están abiertas a la comunidad y busca indagar, mediante entrevistas, los cambios que los usuarios han evidenciado en la dinámica de la biblioteca.

Para los instrumentos de autoevaluación y evaluación entre pares y comunidad, se sugiere manejar una evaluación de tipo cuantitativo, ya que las escalas numéricas

facilitan el proceso de medición y comparación con relación a la biblioteca y su gestión en la vida escolar.

2.2.8 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores

Las entidades que lideren el proceso de formación de los bibliotecarios escolares deben acreditar:

- Experiencia en programas masivos de formación de bibliotecarios escolares.
- Experiencia en formación de grupos localizados geográficamente en entornos diversos.
- Respeto por la pluriculturalidad de los ciudadanos y grupos étnicos, así como por su autonomía en lengua y cultura propias de cada territorio.
- Capacidad de garantizar alcance y cobertura, haciendo presencia local y/o de manera virtual a través de un soporte sólido en infraestructura tecnológica.
- Certificar la vinculación de personal idóneo para las tutorías.

Se sugiere analizar la posibilidad de considerar aquellas instituciones que han realizado en el país capacitaciones a docentes como mediadores de lectura y escritura, con un alcance tan amplio como el propuesto, analizando ajustes requeridos para hacer homologable la experiencia.

El perfil de los tutores abarca los siguientes aspectos:

- Poseer y certificar conocimientos académicos que soporten sus labores como formador.
- Experiencia previa como formador de bibliotecarios escolares y/o de docentes.
- Evidenciar sensibilidad frente al entorno de las diferentes bibliotecas y regiones.
- Claridad frente al concepto de binomio biblioteca-escuela.
- Demostrar experiencia lectora, conocimiento en temas relacionados con la mediación de la lectura y la escritura, y un saber acerca de literatura juvenil e infantil.

- Poseer conocimientos en el tema cultural y humanístico que le permita abordarlos frente a los bibliotecarios escolares estableciendo conexiones académico-culturales.
- Contar con una alta capacidad de aprendizaje pues esta formación debe ser entendida como un proceso de doble vía en la que el tutor también se enriquece con la información que le suministran los bibliotecarios escolares y retoma esa experiencia para mejorar el proceso de formación de los mismos.
- Es recomendable que el tutor o dinamizador sea de la región y tenga un conocimiento del contexto de la comunidad a la que impartirá la formación.

Con lo anterior se sugiere seleccionar estas instituciones entre universidades que cuenten con facultades de educación, pedagogía o ciencias de la información, cajas de compensación regionales que conozcan el entorno cultural de las bibliotecas y fundaciones que en el pasado hayan estado vinculadas a procesos de acompañamiento y formación de bibliotecarios escolares.

Para garantizar la calidad de la formación la entidad formadora debe ofrecer una capacitación que permita a los tutores entender la metodología propuesta para los talleres, reforzar conocimientos y contar con referencias variadas que apoyen el trabajo.

2.2.9 Referencias bibliográficas

Hurtado, A. (s.f.). "La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano". Disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/radio-sutatenza/textos/la-cultura-escrita-en-sociedades-campesinas-la-experiencia-de-radio-sutatenza>.

Patte, G. (1984). *Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas*. Bogotá: CERLALC, Procultura & Kapelusz.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

2.3 PROPUESTA FORMATIVA PARA LA FAMILIA COMO MEDIADORA DEL PNLE

La mirada de las familias como dinamizadoras del proceso lector de los estudiantes implica un salto importante en cuanto al diálogo escuela-hogar, pues la tarea de formar lectores se transforma en una responsabilidad compartida. En estas circunstancias se hace necesario que la familia se prepare para dicho rol, es decir, es apremiante que los hogares se asuman y potencien como escenarios mediadores de la palabra escrita, algo que solo sucederá a cabalidad cuando incorporen la lectura y la escritura (literaria o no literaria) a su cotidianidad.

Esta participación activa de la familia en calidad de mediadora que propone el PNLE encuentra respaldo en una serie de normativas que reconocen y apoyan a las familias²¹ y las comprometen para que los padres participen de una manera más activa en la formación de sus hijos. Un ejemplo es la Ley General de Educación o Ley 115 donde se afirma que es *obligación* de la familia “buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos” y también participar en los espacios generados para ella desde el entorno educativo. Estos son la asamblea, la asociación de padres, el consejo directivo de padres de familia, etc.²², que se sostienen sobre el decreto 1286 de 2005²³. En dicho decreto se afirma también que son deberes de los padres de familia, entre otros, apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y “acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos”.

También desde el marco normativo se legitima la creación de dos entes importantes para el apoyo a la formación de la familia como mediadora de lectura y escritura: por un lado están las comunidades educativas y por otro las escuelas de padres. Las primeras, apoyadas por la Ley 115, surgen con el fin de involucrar a los diferentes

²¹En este sentido vale la pena tener en cuenta que la ley 1361 de 2009, o Ley de Protección Integral a la Familia. Además, en junio de 2012 el Gobierno Nacional, desde el Ministerio de Salud y Protección Social, publica un documento para la creación de una política pública nacional para las familias colombianas. Este reconocimiento estatal a la familia desde sus tipologías, diversidad, capacidades y problemáticas es un marco de referencia necesario al momento de considerar unos lineamientos para su formación.

²²Más información en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85861_archivo_pdf.pdf.

²³El cual es explicado de una manera sencilla en la cartilla del MEN titulada *Guía de Padres de Familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?*

actores de la sociedad en la tarea de la educación. La comunidad educativa está conformada por directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y otros actores, quienes tienen como responsabilidad la formación de los estudiantes de acuerdo con la realidad en la que está inmersa la institución. En este nuevo contexto, los padres de familia deben ser parte activa de la vida institucional, lo mismo que los estudiantes.

La segunda instancia, las escuelas de padres, es respaldada por la Ley 1404 de 2010 “por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país”. Esta ley dicta la obligatoriedad de la creación de escuelas de padres en todos los establecimientos educativos. La propuesta formativa para los padres como mediadores del PNLE que a continuación se expone tiene presente este marco normativo y recomienda el apoyo y la participación de las escuelas de padres. Sin embargo, no soporta su realización en este tipo de programas ya que –a pesar de la normativa– no todas las instituciones educativas cuentan con ellas.

Considerando que existe un saber especializado en cuanto a cómo potenciar a la familia como ámbito propicio para la formación de lectores y de escritores, así como la existencia en el país de entidades que tienen una sólida experiencia en este campo, lo que se propone es que la formación que se ofrezca a los hogares como mediadores del PNLE esté a cargo de entidades especializadas en el tema que, *en sintonía con las escuelas*, lideren y asuman el diseño e implementación de la propuesta formativa. “En sintonía” significa que la propuesta se analiza, contextualiza y ejecuta con el aval y el apoyo de la institución educativa pero, quien asume su diseño y realización es la entidad formadora. El gran reto es que, una vez finalice la formación, quede en cada institución educativa un grupo de personas formadas, una capacidad instalada que garantice la continuidad y el fortalecimiento de las acciones y proyectos gestados en el marco de la propuesta formativa.

El presente apartado, cuyo propósito es orientar una propuesta de formación de la familia como mediadora de la palabra, parte por definir quiénes son principales destinatarios de dicha formación y da algunas pautas para promover una convocatoria. Posteriormente se exponen los objetivos, seguidos por una metodología que incluye principios y ejes para el direccionamiento de la propuesta. A continuación se enuncian los contenidos, organizados a manera de módulos temáticos, acompañados por las modalidades de trabajo propuestas para abordarlos. Acto seguido se exponen las recomendaciones en cuanto a materiales, para continuar con la presentación de la estrategia formativa. Por último se aborda el tema de la evaluación y el perfil de las entidades y tutores que la asumirán.

2.3.1 Destinatarios

Los destinatarios de la propuesta de formación son los padres y madres de familia, abuelos, cuidadores o tutores u otros miembros que puedan estar interesados en participar. También podrían participar las personas asociadas a la entidad educativa (secretarías, personas del aseo, área administrativa, etc.) en calidad de padres y madres. Se recomienda que participen en esta propuesta no solo uno sino varios de los miembros de la familia, de manera que se formen grupos familiares y no personas individuales.

Por otro lado, la participación de la familia no puede imponerse; es necesario que esta se inscriba voluntariamente a través de estrategias de convocatoria que no se asocien con citaciones obligatorias ya que, generalmente, estas se relacionan con situaciones tales como entrega de calificaciones, faltas disciplinarias, cobros, etc.

La convocatoria puede realizarse desde la escuela en un primer momento, pero además se podría buscar apoyo en las parroquias, centros comunitarios, iglesias, plazas de mercado, parques, Internet (redes sociales, correo electrónico), centros comerciales. La creatividad debe ser una de las principales armas para convocar. Para esto se puede hacer uso de volanteo, carteles, boletines virtuales, cuñas en la radio comunitaria, anuncios parroquiales, pregoneros, perifoneo, llamadas, etc.

2.3.2 Objetivos

Objetivo general

Potenciar el espacio de la familia como ámbito propicio para la formación de usuarios de la palabra hablada y escrita.

Objetivos específicos

Se espera que los miembros de las familias que participen en la propuesta formativa:

- Amplíen y resignifiquen la noción de lectura y de escritura, y lo que estas prácticas aportan a su vida y a la de los niños, niñas y jóvenes.
- Se asuman como contadores de historias, como lectores y escritores, y avancen en su trayectoria como usuarios de la lengua escrita.
- Tomen conciencia de su papel en la formación de lectores y de escritores, desde su dinámica cotidiana y cultural en la que las

particularidades de ese entorno familiar deben ser rescatadas, valoradas y potenciadas.

- Cualifiquen, enriquezcan, diversifiquen las prácticas de lectura y de escritura en el hogar, evitando la reproducción del esquema académico de la escuela en el ámbito familiar.
- Valoren las prácticas de la palabra oral existentes en las familias (consejos, narraciones, cantos, recetarios, oraciones, rondas y nanas, refranes, etc.), las potencien y comprendan la función que estas cumplen en la formación de lectores y escritores.
- Amplíen sus referentes literarios y construyan criterios para la óptima selección de libros y lecturas.
- Se interesen en los proyectos que adelanta la institución (por ejemplo, los PILEOS) y puedan apoyar las iniciativas adelantadas por profesores y bibliotecarios escolares.
- Descubran y usen los espacios que la ciudad o el campo ofrecen para el crecimiento de niños, jóvenes y adultos como lectores y/o escritores.
- Reconozcan en las tecnologías de la información y la comunicación medios para difundir su palabra, y asimismo recibir la palabra de los otros.

2.3.3 Metodología

Principios

Se entienden por principios aquellas condiciones que debe reunir el modelo de enseñanza propuesto para formar a la familia:

- *Partir del reconocimiento a las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se llevan a cabo en el interior de los hogares.* Es muy probable que en el ámbito familiar tengan lugar mediaciones valiosas que vale la pena identificar y tener en cuenta para promoverlas, potenciarlas y diversificarlas como patrimonio de los hogares y también como herramienta para el fomento de los diversos usos de la palabra oral y escrita. De este modo, no se perderá el conocimiento propio de las familias y se establecerá una relación dialéctica entre ellas y la entidad

formadora, trazando un camino en el que, al momento de formarlas, se valoren más sus fortalezas que sus debilidades.

- *Indagar cuáles son los imaginarios de la oralidad, la lectura y la escritura que tienen las familias.* Llegar a acuerdos respecto a la noción de lectura y escritura, y a lo que se espera de las familias en su calidad de mediadoras es un punto de partida muy importante ya que, en ocasiones, estos imaginarios pueden ir en contravía de la concepción de lectura y escritura que se propone desde el PNLE. Por ejemplo, si para los padres ser lector se reduce a decodificar bien, sus intervenciones seguramente estarán enfocadas a que sus hijos mejoren esta práctica de lectura. Si para ellos la tecnología es vista como un enemigo, no podrán comprender su importancia en la formación de lectores y de escritores. Tener un conocimiento sobre estos imaginarios podrá servir, además, para darle un matiz particular a la propuesta formativa, enfatizando en ciertos contenidos más que en otros desde la estrategia de formación que se proponga.
- *Potenciar el rol de la familia en la formación de lectores y de escritores desde su dinámica particular y cotidiana, en lugar de reproducir el esquema académico de la escuela en los hogares.* Este principio se refiere a entender que en el ámbito familiar los modos de animar la lectura y la escritura tienen una dinámica propia. Desde luego, la academia tiene mucho que aportar a las familias, sin embargo lo ideal es lograr una retroalimentación entre los modos de leer, de narrar, de escribir que son naturales al ámbito familiar y algunas prácticas académicas como la investigación, la documentación, la recolección de información. Prácticas que en muchas familias se realizan de manera natural (como el álbum de fotografías o el libro del recién nacido como documentos que compilan la información y la historia de la familia), con una orientación, pueden llegar a ser promovidas y potenciadas como estrategias de mediación.
- *Promover un ambiente de confianza y una metodología vivencial y experiencial.* La creación de un clima cálido, que inspire confianza y permita a los participantes sentirse seguros y no evaluados, es fundamental para el éxito de la propuesta formativa. Las modalidades de enseñanza que se proponen no son “clases magistrales” sino talleres

que propicien momentos de evocación y de conexión con la historia personal, con la sensibilidad y con la cotidianeidad, desde los cuales abordar los contenidos de la propuesta formativa.

Ejes

Estos ejes, como la columna vertebral de la estrategia formativa, se relacionan con los principios anteriormente expuestos y con los contenidos.

- Un primer eje desde el que se explore *cómo es la relación de los miembros de la familia con la oralidad, la lectura y la escritura*, con el fin de ayudarlos a descubrirse como usuarios de la lengua oral y escrita y a potenciar esta relación al asumir su rol de mediadores.
- Un segundo eje desde el cual se aborde a *los integrantes de la familia en su calidad de mediadores* a fin de estimular, potenciar y/o generar prácticas en el ámbito familiar y fuera de este (por ejemplo, aprovechando propuestas que ofrecen las bibliotecas públicas o colaborando con los docentes y el bibliotecario en sus iniciativas) que ayuden a los niños y a los jóvenes a recorrer su camino como lectores y escritores, como usuarios conscientes del poder de la oralidad.
- Por último, un eje desde el cual se piense a *los miembros de la familia como autores*, como gestores de buenas prácticas que vale la pena comunicar a otros pares. Se resalta que el proceso de formación como mediadores esté asociado con proyectos concretos, dado que esto otorga un sentido práctico y real a la experiencia formativa, y empodera a los miembros de la familia como interlocutores que pueden aportar propuestas útiles para que la institución educativa avance en su empeño de formar lectores y escritores.

2.3.4 Contenidos

Antes de hacer una propuesta de contenidos es importante precisar que con esta no se está asumiendo un modelo pedagógico transmisionista que suponga partir de que los mediadores no tienen ningún conocimiento de base. El hecho de identificar unos contenidos o temas asociados a la propuesta formativa y de proponer una ruta para abordarlos no significa asumir que basta con presentar una serie de contenidos (teorías, prácticas, saberes...) a los miembros de la familia para que se generen transformaciones en sus imaginarios y mediaciones. Como se explicó en los principios

metodológicos, el modelo pedagógico al que se apuesta parte de reconocer historias, imaginarios, saberes, prácticas a fin de propiciar una interacción con los temas abordados en los módulos desde la cual enriquecer imaginarios y prácticas propios del ámbito familiar.

Los módulos de contenidos, y la secuencia propuesta para abordarlos, son los siguientes:

- *Yo como lector y autor.* Cómo ha sido la historia de cada uno de los participantes en relación con la palabra (oralidad, lectura y escritura) y cómo es su vínculo actual y la posibilidad de enriquecerlo. Tener un momento para pensar en la historia y en las relaciones personales con las diversas manifestaciones que a diario se le dan a la palabra abre las puertas para abordar a los participantes en su calidad de mediadores.
- *Acerca de la lectura y de la escritura.* Partiendo de las concepciones de los participantes alrededor de la palabra escrita, se introducen otras miradas con un carácter más reflexivo. Cuál es el poder de la palabra en su entorno personal, social y político; para qué leer y para qué escribir, la pertinencia de la lectura y la escritura en la construcción de un proyecto de vida. En este enfoque se le da también importancia a la oralidad y a las TIC para que ayuden a que el ámbito familiar sea un entorno adecuado para la formación de lectores y de escritores.
- *La familia en su rol de mediadora de lectura y escritura.* Su propósito es indagar cuáles son las prácticas familiares (no individuales sino comunes²⁴) alrededor de la palabra, cómo son sus maneras de narrar y narrarse y, a partir de allí, mostrar un repertorio de prácticas que pueden ser lideradas desde el hogar (por ejemplo, la lectura compartida o la producción de un texto sobre la historia de la familia). También se busca que el participante conozca y pueda aprovechar propuestas lideradas por bibliotecas públicas, cajas de compensación familiar y empresas privadas, entre otras, que contribuyan al crecimiento de niños y jóvenes como lectores y escritores. Se espera que los participantes compartan y documenten sus nuevas experiencias como mediadores de lectura y/o escritura.

²⁴Contarse una telenovela, escribir cartas o correos electrónicos, hacer un recetario, declamar un poema o contar una leyenda, decir refranes, leer en voz alta, etc.

- *Dar de leer: criterios para la selección de textos para niños y jóvenes.* Las familias, y particularmente los padres, son siempre el primer filtro al momento de elegir qué consume un niño: desde productos culturales hasta bienes materiales. Así, proponer unos criterios de selección en cuanto a los materiales de lectura marca una diferencia en la mediación de las familias.
- *Propuestas para apoyar a la institución educativa.* En los módulos anteriores se habla acerca de cómo puede el miembro de familia dinamizar su rol de mediador en su hogar y haciendo uso de proyectos liderados por entidades que fomentan la lectura. En este módulo el trabajo se enfoca en los esfuerzos realizados por la institución educativa y en cómo potenciar las iniciativas que se adelantan para la formación de lectores y escritores (por ejemplo, PILEOS, proyectos que llevan a cabo los profesores y los bibliotecarios escolares).

2.3.5 Modalidades

En cuanto a la formación de familias se recomienda la modalidad presencial, a manera de talleres los fines de semana, teniendo en cuenta los módulos expuestos en la sección de contenidos. La modalidad presencial tiene la ventaja de que se desarrolla en ambientes que resultan conocidos para las familias y no las saca de su entorno de interacción cotidiana, brindándoles la posibilidad de entrar en contacto con sus pares cara a cara.

La periodicidad de esta formación debe definirse de acuerdo con las características, dinámicas y necesidades del grupo a formar, así como sus coyunturas particulares y entorno, por esto es necesario hacer una revisión de cada contexto antes de proponer la frecuencia de estos encuentros. En las zonas donde se requiere de grandes esfuerzos para desplazarse pueden realizarse encuentros mensuales, mientras que en otras zonas de más fácil acceso y disponibilidad de las familias pueden realizarse encuentros quincenales cortos.

Esta modalidad presencial puede ser enriquecida (en los casos en los que sea posible) a través del uso de las TIC: ya sea a través de la radio comunitaria, televisión comunitaria o de Internet (blogs, redes, grupos de discusión, correos electrónicos, etc.), en cuyo caso es necesario realizar una inducción al uso de estas herramientas.

El uso de las TIC se propone también para el acompañamiento de las familias participantes, por ejemplo, haciendo uso de la vía telefónica, mensajes de texto, *Whatsapp* y/o por correo electrónico, pues es necesario dejar actividades para que, en los tiempos en los que no hay encuentros, se aplique lo que se abordó en los talleres. También se plantea el uso de las TIC para complementar o ampliar los temas vistos en los talleres presenciales, por ejemplo, mediante programas radiales o televisivos, así como para poner en contacto y difundir las propuestas de las familias que, desde diversos lugares del país apoyan el PNLE.

Lo anterior se puede hacer mediante el portal del PNLE, creando un espacio para informar acerca de la estrategia formativa que se está realizando, fotos de talleres, testimonios y experiencias de quienes que están participando. Este espacio puede incluir enlaces a sitios web con libros recomendados tanto para padres como para niños y jóvenes, videos en los cuales especialistas refuercen los temas abordados en los contenidos, videos con ejemplos de buenas prácticas. También se puede pensar en la posibilidad de que los miembros de las familias interactúen haciendo uso de herramientas tales como foros o blogs.

Ahora, en aquellos lugares del país en los cuales sea muy difícil la realización de los talleres presenciales, se puede pensar en la alternativa de diseñar programas radiales o televisivos que tengan los mismos objetivos que los talleres presenciales. Vale la pena mencionar que aunque se trate de una formación a distancia, se requiere del seguimiento de un tutor el cual puede realizarse a través de llamadas telefónicas y una visita bimestral. Vale la pena mencionar experiencias como las de ACPO-Radio Sutatenza²⁵ o de fundaciones como Secretos para Contar²⁶, que han hecho uso de los medios para llevar a cabo programas de formación.

2.3.6 Materiales

Cuando se habla de materiales es necesario contemplar tres categorías: materiales para la convocatoria, para el desarrollo de los talleres y complementarios.

Materiales para la convocatoria. Para la convocatoria se pueden considerar diversas alternativas: anuncios, volantes, carteles, boletines, circulares de padres de familia, periódico escolar, etc.

²⁵Hurtado (sf).

²⁶<http://www.secretosparacontar.org/Radio.aspx>.

Materiales para el desarrollo de los talleres. Ideal contar con un canasto, baúl, maletín o caja de recursos que incluya diversos materiales: cartillas con algunas directrices, cuadernos, libros, afiches, separadores de libros, esferos, CD ROM, DVD, etc. y un apoyo de un portal en Internet. Estos materiales ofrecen no solo unas propuestas de formación y acompañamiento para los mediadores sino que, además, desarrollan para ellos toda una serie de materiales acordes con sus respectivas estrategias de formación: guías, juegos, carteles, libros, etc.

Los materiales deben perdurar en el tiempo y servir como recursos de consulta periódica. En este sentido es recomendable crear materiales para los formadores o tutores y para las familias que se unan a la estrategia de formación. Para los primeros se propone una especie de cartilla-guía con recursos, que sirva a la manera de guión general (no libreto), pero que *no* se convierta en una camisa de fuerza. Este tipo de cartilla será muy útil para aquellos mediadores que se postulan como tutores o multiplicadores de la estrategia de formación cuando la entidad formadora concluya su trabajo. En ella se podrá contar con recursos bibliográficos, estrategias pedagógicas, modos de hacer, recomendaciones por módulo, etc. Además, este cuadernillo puede tener un espacio al final en donde el tutor pueda incluir sus apuntes sobre cómo le fue con las estrategias aplicadas y qué podría mejorar.

Para los segundos, es decir para las familias, los materiales deben ser diseñados con sumo cuidado para mantener una distancia con los materiales pedagógicos de orden escolar pues, como se dijo, no se trata de replicar con esta propuesta ese tipo de modelo, es más, una de las motivaciones es la de hallar y valorar los usos desescolarizados de la palabra que también constituyen procesos de mediación.

Se invita a producir materiales impresos o en otros soportes que (a manera de memoria) recojan los temas abordados en los talleres presenciales y que sugieran actividades para la aplicación, apropiación, uso, aprovechamiento de estos en casa. Estos materiales pueden ser producidos por el PNLE y ser parte, por ejemplo, de la serie *Río de Letras*, o se pueden comprar los derechos de libros que sean referentes y puedan adaptarse. Un buen ejemplo en este caso es la colección Formemos Lectores del Banco del Libro de Venezuela²⁷, que en forma de cartillas informativas abordan varios temas (qué libros, para qué edad, cómo fabricar libros artesanales, cómo elegir un buen libro para niños, guías para acercar a los niños a la palabra, cómo encontrar el

²⁷http://www.bancodellibro.org.ve/portal/index.php?option=com_content&task=category§ionid=5&id=22&Itemid=81.

gusto por la lectura desde el hogar, etc.). Allí no solo se explica en qué consisten los diversos temas sino que también da ejemplos, sugerencias y argumentaciones. Otros ejemplos son publicaciones como las de Fundalectura, en la que se destaca *A los bebés les encantan los libros* o publicaciones de circulación limitada como las de Alfaguara Infantil y Juvenil México *Leamos con nuestros hijos. Guía para padres*²⁸ y *Para crecer como lectores* o los libros publicados por la Fundación Secretos para contar²⁹. También sería recomendable que las familias empiecen a llevar un diario de lectura familiar. Este se puede hacer en cualquier cuaderno o en uno proporcionado por el PNLE.

Para garantizar el acceso a estos materiales, dado que no es posible que en todos los lugares se pueda acceder a Internet, estos pueden estar incluidos en la caja de recursos a manera de CD-ROM, DVD, memorias USB o MP3.

Materiales complementarios y de seguimiento. Se sugiere a las entidades que asuman la responsabilidad de formar a las familias diseñen estrategias que les permitan llegar a quienes no quisieron o no pudieron inscribirse a los talleres. Puede ser a través de publicaciones periódicas³⁰ que, además de resumir los contenidos de los encuentros de formación, publiquen aportes hechos por las mismas familias participantes, reseñas de libros y otros recursos.

Hay recursos en Internet y en televisión que pueden ser utilizados para complementar la estrategia. Tal es el caso del proyecto “Cuentos de viejos”, un programa que se transmite en Señal Colombia en el que las narraciones orales de los abuelos son destacadas. Cualquiera puede participar grabando las historias de una persona mayor y subiéndolas a la plataforma web de dicho proyecto³¹. También se puede generar un espacio de una hora semanal de audio –a través de la radio comunitaria o creando una

²⁸Esta cartilla circuló solo en México, sin embargo sus autoras son colombianas, Claudia Rodríguez y María Cristina Rincón, y tiene el respaldo de Fundalectura.

²⁹<http://www.secretosparacontar.org/Lectores/Contenidosytemas.aspx>.

³⁰Al estilo de *Barataria* u *Hojas de lectura*, pero con una mayor participación de la comunidad educativa.

³¹“Cuentos de viejos es un documental colaborativo transmedia desarrollado por Marcelo Dematei, Carlos Smith, Laura Piaggio y Anna Ferrer, y es una coproducción de Hierro Animación (Colombia), Piaggio dematei (España) y Señal Colombia (Colombia). [...] El proyecto colecciona y organiza pequeñas historias personales contadas por gente mayor. Recuerdos de infancia contados por sus protagonistas, una versión anónima de la Historia”. <http://cuentosdeviejos.com/que-es-cuentos-de-viejos/>.

radio *on line*³² o un *podcast*³³– en la que se sinteticen los temas de los encuentros y donde además puedan haber familias invitadas que dirijan el programa.

Es de anotar que todos los materiales que desarrolle el PNLE para este fin deben ser multilingües y contemplar las lenguas madre de los diversos grupos étnicos, la escritura braille y la lengua de señas.

2.3.7 Estrategia: duración, talleres, objetivos y actividades propuestas

Es necesario que la estrategia de formación a familias sea lo suficientemente flexible como para que se adapte a las diversas coyunturas, sin embargo es recomendable que los principios, ejes y contenidos sean una directriz para todos los contextos. Se trata de un proceso de formación continuo, presencial y entre pares, realizado mediante una secuencia de talleres que propicien la interacción con los contenidos ya expuestos.

Estos módulos, de acuerdo con la frecuencia que se defina, pueden llevarse a cabo durante un semestre académico y, dependiendo del interés de los participantes, puede proyectarse en un segundo semestre a fin de dar continuidad, documentar y divulgar proyectos concretos gestados en el marco de esta propuesta formativa.

Como se dijo, los talleres se pueden realizar los fines de semana y la periodicidad se definirá según las características, dinámicas y necesidades del grupo, coyunturas particulares, por esto es necesario hacer un estudio previo de cada contexto.

Entre taller y taller se proponen actividades para trabajar en casa o fuera de esta, y compartir sus resultados en el siguiente encuentro. Para esto, se entregan o recomiendan a los participantes materiales de apoyo, se les da una memoria del taller y se les hace un acompañamiento telefónico (llamadas, mensajes de texto, *Whatsapp*) y a través de correo electrónico.

Las escuelas de padres y asociaciones de padres de familia pueden involucrarse en el proceso formativo a manera de apoyo o como participantes. Es fundamental que la entidad formadora los tenga presentes antes de empezar con la estrategia de formación.

³²En Internet hay múltiples tutoriales de cómo crear fácilmente una radio *on line* o programas de audio que puedan escucharse públicamente a través de este medio. Por ejemplo, <http://www.youtube.com/watch?v=iTyRaps4LGI>.

³³Para saber qué es un *podcast*, http://www.youtube.com/watch?v=0Zu5-_ExoZo.

Por último, al igual que en las propuestas para los otros mediadores, también en este caso se recomienda crear un espacio para divulgar y alimentar la estrategia desde el portal del PNLE. Su propósito sería el de ir informando sobre los avances, lo que se hizo en los talleres realizados, las actividades propuestas o tareas, sitios web a los cuales pueden acudir los participantes, videos de las personas que producen los materiales en los cuales hablan a los participantes y los animan a aprovechar la experiencia, padres animándose entre sí, etc. Este espacio puede usarse como alternativa para crear una red de experiencias con familias.

Taller 1. Yo como lector y autor. Se propone iniciar la propuesta recuperando la historia de los participantes como lectores y escritores ya que esta conexión abre las puertas para diálogos posteriores acerca de su relación actual con la palabra y de su rol como mediadores. Se busca que los participantes identifiquen cómo influyó esa historia con la oralidad, la lectura y la escritura en su relación con la palabra, cómo es su vínculo actual, los usos que cotidianamente le dan a ella (tener en cuenta un sentido amplio, desde los más operativos a los más emotivos, y en todos los soportes), y la posibilidad de enriquecerlo. También se busca explorar qué oportunidades ofrece la institución educativa u otras entidades (por ejemplo, bibliotecas públicas, casas de la cultura, fundaciones...) para que ellos puedan crecer como narradores, lectores o escritores.

Los objetivos son:

- Recuperar la historia con la palabra oral y escrita.
- Reflexionar sobre los diversos usos de la lectura y la escritura en la cotidianidad.
- Asumirse como contadores de historias, como lectores y como escritores.
- Avanzar en su trayectoria como usuarios de la lengua escrita.

A los participantes se les pueden sugerir actividades diversas que les permitan profundizar los temas vistos en el taller así como avanzar en su trayectoria como lectores, narradores, escritores. Por ejemplo: iniciar un diario en el cual escriban o ilustren algunas escenas significativas de su historia con la palabra; visitar una biblioteca, escoger algún libro que les guste, leerlo y escribir como les pareció; hacer un listado de los usos públicos y privados que hacen de la palabra en la cotidianidad.

Taller 2. Acerca de la lectura y la escritura. En este taller se exploran las concepciones, los imaginarios que los participantes tienen acerca de la lectura y de la escritura, y

luego se ponen en diálogo con otras miradas que contribuyan a ampliar las comprensiones y valoraciones que tienen los participantes acerca de estos procesos. Cuál es el poder de la palabra en su entorno, por qué usarla, cuál es la pertinencia de la lectura y la escritura en la construcción de proyectos personales y sociales. En este taller es muy importante presentar la lectura y escritura digitales como nuevos modos de leer y de escribir requeridos para la vida académica y social.

- Los objetivos son:
- Ampliar y resignificar la noción de lectura y de escritura, y lo que estas prácticas aportan a su vida y a la de los niños, niñas y jóvenes.
- Reconocer en las tecnologías de la información y la comunicación medios para difundir su palabra, y asimismo recibir la palabra de los otros.

Puesto que se trata de ampliar los referentes acerca de lo que significa leer y escribir, se pueden proponer actividades que introduzcan nuevos modos de leer y de escribir, por ejemplo, exploración de páginas web, lectura de algún artículo digital, participación en un blog o en un foro, uso del teléfono celular para producir y enviar micronarraciones por mensajes de texto; todo lo anterior con el fin de que los participantes puedan reconocer la evolución natural en la que se encuentra la palabra actualmente.

Taller 3. La familia como mediadora. Indagación acerca de cómo usan las familias la palabra (oral y escrita) en su cotidianidad y, a partir de allí, reflexionar sobre cómo las prácticas que se llevan a cabo en el hogar influyen en los niños, niñas y jóvenes. Lectura de experiencias, de testimonios, videos que den la palabra a padres, madres, abuelos, etc. en su calidad de mediadores para que compartan lo que hacen con los niños y los jóvenes. Ejemplos de prácticas que se puedan realizar en el hogar que ayuden a los niños y a los jóvenes a construir una relación significativa con la palabra, por ejemplo, lectura en voz alta, encuentros para narrar historias o recuperar las recetas de la abuela y elaborar un recetario. Practicar la lectura en voz alta y ofrecer algunas recomendaciones (asociadas con la narración oral que naturalmente fluye en las familias). Indagación de oportunidades que ofrezcan entidades públicas y/o privadas para la formación de los niños y jóvenes como lectores y escritores.

Los objetivos son:

- Valorar las prácticas de la palabra oral existentes en las familias (consejos, narraciones, cantos, recetarios, oraciones, rondas y nanas,

refranes, etc.), potenciarlas y comprender la función que estas cumplen en la formación de lectores y escritores.

- Tomar conciencia de su papel en la formación de lectores y de escritores, desde su dinámica cotidiana y cultural en la que las particularidades de ese entorno familiar deben ser rescatadas y valoradas.
- Cualificar, enriquecer y diversificar las prácticas de lectura y de escritura en el hogar, evitando la reproducción del esquema académico de la escuela en el ámbito familiar.
- Descubrir y usar los espacios que la ciudad o el campo ofrecen para el crecimiento de niños y jóvenes como lectores y/o escritores.

Se puede dar a los participantes la posibilidad de realizar una o varias actividades que les permitan poner en práctica, en los hogares, algunas de las recomendaciones del taller. Por ejemplo: semanalmente dedicarle un momento a la narración de historias por parte de los distintos miembros de la familia. Utilizar recursos como recetarios, álbumes familiares, libros del bebé u objetos del hogar que tengan una historia para escribir algo significativo para la familia. Leer en voz alta y registrar en un diario cómo fue la experiencia. Visitar alguna biblioteca o aprovechar algún proyecto realizado por una fundación que fomente la lectura y/o la escritura en niños y jóvenes.

Taller 4. Dar de leer. Criterios para la selección de textos. Revisar qué tipo de material de lectura conocen, con qué pautas escogen estos materiales, ampliar estas pautas en caso de que sean limitadas y enriquecer su horizonte para la selección. Esto implica también abarcar criterios de búsqueda de información en diversas fuentes: desde las bibliotecas públicas o las librerías hasta recursos de Internet.

Qué tipos de textos circulan en qué espacios, la lectura literaria y no literaria, aportes de la lectura literaria (particularmente de la literatura infantil y juvenil) para el rol mediador de la familia, tipologías de textos, qué libros para qué edades, cómo acceder a los libros. Cómo todo lo anterior se asocia con el rol de mediador que tiene la familia. De ser posible, exploración de la Colección Semilla.

El objetivo es ampliar los referentes literarios y construir criterios para la óptima selección de libros y lecturas.

Se puede programar actividades como que todos los participantes lleven un libro que consideren podría ser de interés para los miembros del grupo y otro que, a su juicio, valga la pena leer en el hogar. En ambos casos deberán justificar su elección. También

se pueden recomendar sitios web que ofrezcan alternativas interesantes a fin de que los exploren y compartan qué encontraron.

Taller 5. Propuestas para apoyar a la institución educativa. Este sería el módulo final cuyo objetivo es que los participantes tomen la decisión de apoyar a la institución educativa en su misión de formar a los niños y a los jóvenes como lectores y escritores. Inicia con una exploración sobre las iniciativas que ya existen en la institución, como los PILEOS, o actividades realizadas por docentes o bibliotecarios escolares, y concluye con la formulación de iniciativas acordadas conjuntamente que permitan a los miembros de las familias aportar ideas, vincularse o formular propuestas institucionales que contribuyan al crecimiento de niños y jóvenes como lectores y escritores. Es muy importante que a este taller se invite a aquellos miembros de la institución educativa (docentes, bibliotecarios escolares) que estén liderando iniciativas a favor de la formación de lectores y de escritores.

Los objetivos son:

- Conocer los proyectos que adelanta la institución educativa (por ejemplo, los PILEOS) o las iniciativas lideradas por profesores y bibliotecarios escolares.
- Formular, de manera conjunta con las personas que lideran estos esfuerzos, propuestas institucionales que contribuyan al crecimiento de niños y jóvenes como lectores y escritores. Se pueden crear proyectos o potenciar iniciativas que estén en curso.

Lo que los participantes deberán hacer después de este taller es comenzar a trabajar bien sea en el diseño de la iniciativa o en su ejecución. Es importante acordar con los participantes cómo se puede presentar una iniciativa, un proyecto o una propuesta, y cómo documentarla. La meta es que, para el encuentro final, los participantes compartan los avances logrados en cada una de las instituciones educativas que están apoyando.

Destacar buenas prácticas es altamente recomendado para apoyar esta estrategia. Para esto se puede pensar en una publicación impresa y/o digital que recoja proyectos significativos, en usar portal del PNLE para divulgar el trabajo con la familia, en el uso de la radio o de la televisión para dar a conocer las propuestas más interesantes. Ofrecer un espacio de reconocimiento público a los proyectos adelantados por quienes ya iniciaron su proceso de formación es una manera para

motivarlos a seguir adelante y a la vez conseguir que otros se entusiasmen con esta iniciativa.

2.3.8 Evaluación

La evaluación del proceso de formación a las familias debe ser cuidadoso, pues no se trata de hacer que estas se sientan juzgadas ni de replicar el modelo escolar. Hay que tener en cuenta en primer lugar una evaluación que las familias hagan del proceso de formación como tal y otra evaluación en la que se dé razón de cuáles fueron las modificaciones que hubo en el interior de los hogares respecto al uso y reconocimiento de la palabra oral y escrita.

Se podrá dar una evaluación cualitativa que se enfoque en hacerle un seguimiento a cómo cambian las prácticas de mediación en el hogar durante y después de la formación, y una evaluación cuantitativa que de razón de cuántas personas participan en el proceso y cuáles son sus características. Si son constantes, por qué, cuántos se suman y cuántos desisten y cuáles son sus razones.

Para iniciar la evaluación cualitativa es importante partir de un diagnóstico de los usos que se les dé a la palabra dentro de los hogares. Esto está asociado con el principio del reconocimiento a las prácticas de lectura, escritura y oralidad y el eje de cómo es la relación de la familia con dichas prácticas. Este diagnóstico puede realizarlo el tutor a través de una charla informal en la que todos los convocados participen. Si ellos lo permiten, dicha charla puede ser grabada en video o en audio para, al final del módulo, verlo o escucharlo en grupo. De esta forma los asistentes podrán ver cuáles han sido sus propios cambios respecto a la manera cómo se relacionaban con la palabra antes de empezar el proceso formativo. La idea, con este diagnóstico, es destacar cuáles son sus fortalezas narrativas y usos de la palabra desde lo cotidiano: ¿en qué ámbitos usan la palabra?, ¿cómo es ese uso?, ¿cuáles son las palabras que más usan?, ¿por qué?, ¿en qué momentos leen en voz alta o se cuentan historias?, ¿cómo son las prácticas privadas o públicas de la palabra escrita?, ¿para qué usan la escritura en su vida cotidiana?, ¿qué esperarían de un módulo de formación a familias mediadoras? Estas son algunas de las preguntas dinamizadoras que pueden componer esta primera autoevaluación.

Otro instrumento para medir el impacto de la propuesta es verificar cuáles han sido los proyectos propuestos por las familias para formarse entre sí, para aportarle a los PILEOS o para apoyar las iniciativas de los docentes y de los bibliotecarios escolares, y

si han sido exitosos o no (si tienen seguidores, si perduran, cómo dinamizan la palabra en sus entornos, cuáles son sus resultados).

Los niños, niñas y jóvenes también podrán colaborar en la tarea de medir el impacto de la propuesta de formación ya que se les puede consultar acerca de las dinámicas familiares que los ayudan a avanzar como lectores y escritores.

2.3.9 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores

Perfil de las entidades formadoras. Experiencia, flexibilidad, creatividad, conocimiento del grupo a formar, dinamismo y gestión son las principales características que deben tener las entidades que quieran sumarse a la formación de familias en el marco del PNLE.

En primer lugar, se recomienda que las entidades formadoras tengan una sólida experiencia en el campo de la formación de familias como mediadoras de lectura. Necesariamente deben ser lo suficientemente flexibles como para que puedan adaptar sus estrategias de formación a contextos diversos (multilingües, con necesidades especiales, en coyunturas complejas) sin necesidad de replicar el modelo de formación escolar. En este sentido, es importante que dichas entidades reconozcan las propuestas de formación a familias que previamente hayan sido adelantadas a fin de analizar maneras de vincularlas.

Por otro lado, deben tener la capacidad de buscar alianzas y mantener diálogos con otras entidades del sector público, privado y académico con el fin de enriquecer el proceso de formación propuesto (por ejemplo, aliarse con la biblioteca pública para fomentar el rol lector de las familias; con la universidad, para fomentar la investigación; o con la empresa privada a través de los proyectos de responsabilidad social empresarial). Su creatividad les debe permitir diseñar estrategias que den alcance a quienes no quisieron o no pudieron inscribirse en la estrategia de formación. También llegar hasta los lugares más recónditos a efectuar los encuentros con las familias.

Por último, las entidades formadoras deben formar familias multiplicadoras de la estrategia formativa; es decir, deben detectar entre los participantes quiénes podrían ser más adelante líderes facilitadores para posibilitar que, una vez el programa esté establecido y consolidado, este funcione por sí mismo sin la necesidad de la entidad formadora, garantizando la continuidad y el fortalecimiento de los proyectos gestados en el marco de la propuesta formativa.

Es muy necesario que se trabaje sobre la actitud con la que llega una entidad a formar una comunidad de familias. Es decir, la mirada mesiánica o colonialista debe ser por completo descartada. En su lugar se debe proponer una visión de construcción de conocimiento conjunta.

Perfil del tutor o dinamizador

- Es recomendable que el tutor o dinamizador sea de la región y tenga un conocimiento del contexto de la comunidad a la que impartirá la formación.
- También se recomienda que tenga experiencia como promotor o animador de lectura en contextos familiares.
- Ideal que tenga experiencia como tallerista, que sea un excelente lector (de libros, textos y entornos) y que pueda vincular los temas de lo que se va a leer y lo leído con lo que las familias ya saben, dándoles la posibilidad de conectarse con su propia historia y experiencia, otros contenidos, otras prácticas de la palabra.

Para garantizar la calidad de la formación la entidad formadora debe ofrecer una capacitación que permita a los tutores entender la metodología propuesta para los talleres, reforzar conocimientos y contar referencias variadas que apoyen el trabajo.

2.3.10 Referencias bibliográficas

Congreso de Colombia (1994). Ley General de Educación o Ley 115.

Congreso de Colombia (2010). Ley 1404.

Hurtado, A. (s.f). “La cultura escrita en sociedades campesinas: la experiencia de Radio Sutatenza en el Suroccidente colombiano”. Disponible en:
<http://www.banrepcultural.org/radio-sutatenza/textos/la-cultura-escrita-en-sociedades-campesinas-la-experiencia-de-radio-sutatenza>.

Ministerio de Educación Nacional (2005). Decreto 1286 del 25 de abril.

2.4 PROPUESTA FORMATIVA PARA ESTUDIANTES DE GRADOS 10 Y 11

A continuación se presenta la propuesta formativa para los estudiantes de grados 10 y 11 como mediadores de lectura y escritura del PNLE en el marco del Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO).

Tal como lo plantea el PNLE, se

propiciará la vinculación voluntaria de algunos estudiantes de grados décimo y undécimo, quienes apoyarán, a través de proyectos en el marco del Servicio Social Obligatorio, el fomento de la lectura y la escritura en los establecimientos educativos con los integrantes de la comunidad escolar, y que serán acompañados en este propósito. (MEN, 2011)

De conformidad con el artículo 97 de la ley 115 de 1994 y el artículo 39 del decreto 1860 de 1994

es obligación de los estudiantes de educación media durante los dos grados de estudio 10 y 11 prestar el servicio social estudiantil que hace parte del currículo y por ende del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo y es requisito indispensable para obtener el título de bachiller.

El SSEO es un componente curricular exigido para la formación integral de los estudiantes; contribuye a la construcción de su identidad cultural, nacional, regional y local, y a su formación social y cultural. Tiene el propósito principal de integrar al estudiante a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando con proyectos y trabajos que desarrollan valores de solidaridad y conocimientos sobre su entorno social³⁴.

Identidad, formación social y cultural, desarrollo de valores y conocimientos sobre el entorno social son todos posibles de adquirir a través de los procesos de lectura y escritura, al entender la lectura desde una concepción más amplia que trasciende el ámbito académico. Un sujeto lector y escritor es capaz de comprender e interpretar las realidades de una manera distinta, incluso más crítica y cuestionadora, también es capaz de proponer soluciones, de recurrir a diversas fuentes de información y, así mismo, buscar mecanismos de ayuda o de denuncia. Un usuario activo de la palabra es un sujeto que analiza, debate y propone, que asume una identidad desde su enunciación, que es consciente y sensible respecto al impacto que sus propios valores y conocimientos pueden generar en una sociedad. Que ejerce su ciudadanía de manera activa, reconoce subjetividades así como el valor de la palabra para expresar su propia subjetividad. Es alguien que entiende que no sólo se leen libros sino miles de mensajes emitidos, a su vez, por miles de emisores en diversos soportes: se leen imágenes, se leen discursos, se leen comportamientos, se leen realidades.

³⁴Artículo 39 del decreto 1860 de 1994 y resolución 410 del 12 de septiembre de 1996.

Partiendo de esto, se propone potenciar las capacidades e intereses de los estudiantes de los grados 10 y 11³⁵ que estén interesados en prestar su *SSEO en mediación de la palabra* para que acerquen a otros estudiantes y miembros de la comunidad educativa a diversas prácticas alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. La participación de estos jóvenes sin duda dinamizaría los procesos de mediación de la palabra, pues el aporte que los estudiantes puedan dar tendrá una mirada distinta y probablemente más fresca, y arriesgada respecto a prácticas que los adultos consideran consolidadas y efectivas.

Cuando un grupo de jóvenes dinamiza procesos al interior de la escuela, sus acciones tienen un impacto distinto y tal vez algo subversivo en la comunidad estudiantil. Aunque estos procesos cuenten con la guía y el acompañamiento de un adulto, cuando los chicos se toman el poder a través de una acción concreta (en este caso una acción a favor de la palabra) los estudiantes de grados inferiores, que aspiran a ser como los mayores, se ven inmediatamente influenciados. Este es el gran valor que el *SSEO en mediación de la palabra* tiene para el PNLE.

Los estudiantes que libremente escojan su *SSEO* en mediación, actuarán como agentes a través de los cuales se podrán fomentar las prácticas en lectura y escritura –junto con los docentes, bibliotecarios y padres de familia mediadores–, pero también se reconocerán como beneficiarios en la medida en que sus propias prácticas alrededor de la palabra mejorarán a través de los procesos de mediación en los cuales participen.

2.4.1 Destinatarios

Los destinatarios de esta propuesta formativa son los estudiantes de grados 10 y 11 que *libremente* hayan optado porque su *SSEO* tenga un enfoque hacia la promoción de la lectura, la escritura y la oralidad. Se aclara, sin embargo, que aunque la propuesta va dirigida principalmente a los estudiantes, se requiere que la persona encargada del *SSEO* en la institución educativa esté al tanto del proceso formativo de estos jóvenes y, si así llegara a requerirlo, los acompañara en su proceso de formación como mediadores de la palabra.

³⁵Aunque el PNLE menciona la vinculación de estudiantes universitarios y docentes jubilados, este apartado se enfoca únicamente en estudiantes de grados 10 y 11.

Se recomienda que la convocatoria se haga desde la frontera de lo escolar y lo extracurricular, es decir, debe ser lo suficientemente estratégica como para que, aunque tenga un componente de formalidad relacionado con la escuela, las aulas y la formación, les envíe el mensaje de que la palabra circula a través de diversos medios y formas.

La convocatoria puede estar asociada a festivales intercolegiados en los que la palabra sea la protagonista. Por ejemplo, puede hacerse un festival de cuentería o un festival de hip-hop para generar un reconocimiento respecto a la diversidad de prácticas que tiene la oralidad y a partir de allí involucrarlos y despertar su interés. Vale la pena aclarar que esta convocatoria debe estar acorde con los contenidos de la estrategia de formación para no generar falsas expectativas frente al *SSEO en mediación de la palabra*.

Las TIC son imprescindibles para la convocatoria. Los periódicos estudiantiles o revistas de circulación local pueden ser espacios para anunciarla, siempre pensando en que esta se haga en la sección juvenil de dichos medios. Lo mismo en relación con la radio y televisión comunitarias. Mensajes de texto, redes sociales, videos en YouTube o Vimeo invitando a los jóvenes a participar.

El arte urbano (grafitis, murales) puede convertirse en otro espacio de convocatoria.

2.4.2 Objetivos

Objetivo general

Brindar las herramientas a los estudiantes de grados 10 y 11 para poder actuar como mediadores de lectura y escritura dentro de su comunidad educativa

Objetivos específicos

- Aportar herramientas y repertorios que permitan a los estudiantes cumplir con su rol como mediadores de lectura y/o de escritura.
- Conocer y fortalecer los PILEOS y otras iniciativas institucionales a partir de la construcción de proyectos de mediación de lectura y escritura.
- Propiciar la reflexión de los estudiantes de grados 10 y 11 sobre el valor de la lectura y la escritura como herramientas útiles para su formación personal, social, académica y ciudadana.

- Fortalecer las capacidades de planeación, seguimiento y autoevaluación en los estudiantes.
- Fortalecer nexos entre los estudiantes y la comunidad educativa.
- Ampliar los referentes literarios y construir criterios propios de selección y usos de diversos materiales.
- Contribuir a que los estudiantes se reconozcan y avancen en su trayectoria como lectores y como escritores.
- Incentivar el uso de la lectura y de la escritura durante su proceso formativo.

2.4.3 Metodología

El SSEO *en mediación de la palabra* busca generar prácticas de lectura, escritura y oralidad que atraviesen la vida cotidiana y trasciendan el ámbito académico. El objetivo principal de la formación está en el reconocimiento del valor de la lectura y la escritura para formar y expresar la subjetividad, para conocerse y conocer al otro, para interactuar con el otro y para ejercer la ciudadanía. Al reconocer las distintas funciones que cumplen la lectura y la escritura en la vida diaria, los estudiantes estarán en condiciones de servir de enlace entre estas lecturas y los demás miembros de la comunidad educativa, fungiendo de mediadores.

Teniendo esto como meta, se propone una serie de *principios* y *ejes* como bases para la propuesta formativa descrita. Se entienden por *principios* aquellas condiciones que debe reunir el modelo de enseñanza propuesto para formar a los jóvenes mediadores; y como *ejes* la columna vertebral de la estrategia formativa, dimensiones desde las cuales se piensa la formación de los estudiantes que deben tenerse en cuenta al diseñar e implementar la estrategia.

Los principios son:

- *Involucrar a los jóvenes a partir de su experiencia.* Los jóvenes no solo tienen una disposición abierta hacia el mundo si no que están ávidos de experiencias, pero también han tenido experiencias y necesitan que estas sean reconocidas para, desde allí, empezar a construirse como individuos, construir sus saberes, afianzar sus habilidades y recalcar que el manejo de la información, la crítica, la expresión y la creación son todas situaciones que implican un manejo eficaz del lenguaje (Zarza,

2004, 5). Partir de sus historias como lectores y escritores para reencontrarse, reconocerse como tales y empezar a pensarse como mediadores que puedan tener algún papel en las historias de otros.

- *Partir de las prácticas lectoras de los jóvenes y reconocerlas.* Los jóvenes viven en una realidad en donde la mayoría de sus actividades están mediadas por el lenguaje escrito: la interacción en las redes sociales, la navegación en Internet, las letras de las canciones, las jergas de los grupos, el nuevo vocabulario, los grafitis y la intervención de la ciudad... Es importante no solo reconocer, validar y respetar estas prácticas, sino que ellos las reconozcan y a su vez las incorporen dentro de sus discusiones en torno a la importancia de la lectura, la escritura y la oralidad.
- *Reconocer el papel de las TIC en sus prácticas.* Para crear experiencias realmente significativas de lectura y escritura es imprescindible reconocer el papel que las tecnologías de la información y comunicación juegan en el actual mundo de los niños y los jóvenes. Estas herramientas deben ser involucradas en los procesos de formación pues constituyen no solo una destreza que los jóvenes han cultivado culturalmente sino que pueden ampliar el horizonte sobre la lectura y la escritura. Es importante reconocer que, en el mundo cultural mediático –las redes sociales, por ejemplo– “no solo orientan al lector a un ejercicio mental, sino también hacia una interacción. La lectura digital transforma al lector en usuario [...] ahora se instala en una función más interrelativa, utilitaria y a la vez social [...] nunca antes la lectura estuvo tan asociada a la escritura como en estos escenarios”(CERLALC, 2014, 63) y esto debe ser aprovechado en favor de la mediación.
- *Precisar el tipo de mediación.* En el proceso de formación a estos estudiantes es muy importante delimitar su acción como mediadores. No se trata de un ejercicio pedagógico de enseñar a leer bien o a escribir bien, de acompañar al profesor en sus labores de aula como monitor o de acompañar a los menores en la realización de tareas. Lo que se pretende es formar a estos mediadores para que propicien prácticas que permitan a los estudiantes “vivir la lectura como una experiencia y generar las condiciones para que el acercamiento a los textos no esté atado solo a la comprensión, sino que la lectura se asuma con una

posición de receptividad, sensibilidad, apertura y disponibilidad”³⁶, para ellos, a su vez, sean capaces de acompañar a otros en sus experiencias.

- *Relación entre teoría y práctica.* Es muy importante garantizar una conexión permanente entre lo teórico y lo práctico; cómo lo teórico se traduce en prácticas concretas. El componente práctico del SSEO es vital para los jóvenes, quienes, al reconocerse como interventores de sus realidades sociales se involucran activa y positivamente pues también se trata de nuevas experiencias para ellos como creadores de espacios útiles para sus comunidades.

La concepción de los *estudiantes como lectores y escritores* es uno de los ejes de la presente propuesta. Con este se propone explorar la concepción y relaciones de los estudiantes con la lectura, la escritura y la oralidad, su importancia dentro de su proyecto de vida y, de manera enfática, cuáles han sido sus experiencias como lectores y escritores, como usuarios de la palabra en diversos medios. La diversidad de expresiones (culturales, sociales, lingüísticas) desde donde han logrado esa apropiación de la palabra será tenida en cuenta.

El segundo eje se asocia con *el importante papel que los estudiantes han de jugar como mediadores*. Es decir, cuál es la importancia de ese rol de la mediación y desde dónde se aborda la idea de mediar: qué es, cómo funciona, qué se espera de un mediador, cuáles son sus estrategias. La idea de que el joven se identifique como mediador es muy importante no solo para la estrategia de formación sino para su vida, su ciudadanía, su futura o presente paternidad.

Por último, es importante que uno de los ejes esté asociado con los *estudiantes como gestores de sus prácticas sociales*. Para los jóvenes, la gestión asociada con la mediación y con su propio papel como usuarios de la palabra dará lugar a la generación de prácticas, proyectos, acciones de mediación mucho más enfocadas y enriquecedoras, con un impacto y un alcance particular. Es por esto que este eje propone dar unas herramientas asociadas con la gestión de proyectos, planes de acción, evaluaciones y autoevaluaciones que puedan repercutir positivamente en su práctica estudiantil y a lo largo de su vida.

³⁶Luis Bernardo Peña citado en MEN (2011, 17).

2.4.4 Modalidades

Se recomiendan dos tipos de modalidades teniendo en cuenta la conectividad y las características socioculturales de la región en la cual se esté trabajando.

- *Modalidad virtual semipresencial.* Teniendo en cuenta las habilidades de la mayoría de los jóvenes con las TIC, la modalidad virtual puede resultarles no solo atractiva sino práctica. La formación se impartirá en aulas virtuales, por módulos, con el acompañamiento permanente de tutores. Adicionalmente se pueden programar dos o tres encuentros presenciales: uno al comienzo para motivar a los estudiantes, explicar el uso de la plataforma y el objetivo del SSEO *en mediación de la palabra*, otro para compartir los proyectos formulados por los estudiantes y un tercero donde se realice la socialización de resultados y experiencias. Si solo se pueden hacer dos encuentros, se elimina el segundo. En casos muy particulares, podría recurrirse a la modalidad exclusivamente virtual con acompañamiento telefónico.
- *Modalidad a distancia con tutorías presenciales.* Los estudiantes recibirán un material impreso y una serie de actividades que deberán llevar a cabo apoyados a través de un acompañamiento telefónico (mensajes de textos, Whatsapp, llamadas a fijo y a celular, cartas) por parte de los tutores regionales. El apoyo de los docentes y bibliotecarios escolares será requerido en caso de tener dudas puntuales. También es importante que la persona que dirija el SSEO dentro de la institución educativa haga un seguimiento constante de los avances de los jóvenes y que se mantenga en contacto con el tutor del proceso formativo. Se realizarán cuatro encuentros presenciales, correspondientes a los cuatro módulos explicados en el apartado “Estrategia”.

Ahora, a fin de dar a conocer el trabajo realizado con este grupo de formadores y de que los estudiantes modalidad a distancia puedan dimensionar el trabajo realizado con otros estudiantes del país, se sugiere crear en el portal del MEN un espacio para divulgar el componente de formación a los mediadores y, dentro de este, alojar información diversa que dé cuenta del trabajo realizado con los estudiantes: fotos de los talleres presenciales, videos acerca de temas de interés, enlaces a sitios web que sirvan de apoyo a la mediación, etc. También se pueden habilitar herramientas como foros que permitan la interacción asincrónica entre los participantes.

2.4.5 Materiales

Los materiales requeridos varían según la modalidad:

- Para la modalidad virtual semipresencial se requiere de materiales digitales que respondan a la ruta temática propuesta en la estrategia.
- La modalidad a distancia con tutorías presenciales requieren de material impreso que se entregue en cada encuentro, y de material en otros soportes (CD, DVD, audios), producido con el fin de complementar la propuesta formativa y los materiales impresos.

2.4.6 Estrategia

Todos los estudiantes inscritos en *SSEO en mediación de la palabra* tendrán una misma formación (solo habrá un nivel de formación) y serán convocados por el entidad encargada según la región y según la modalidad.

Puesto que la resolución No. 4210 de 1996 señala que el plan de estudios del establecimiento educativo deberá programar una intensidad mínima de ochenta horas de prestación del servicio social estudiantil obligatorio en un proyecto pedagógico, la estrategia formativa deberá fijar una cantidad mínima de horas para la formación y otra para la práctica. Por ejemplo, la formación podría tener una duración total de 40 horas y la práctica de 80 horas para un total de 120 horas.

La ruta didáctica y temática propuesta incluye tres fases y cuatro módulos. En la primera fase, cuyo objetivo es equipar a los estudiantes para formular su proyecto de mediación, se abordan los dos primeros módulos. En la segunda fase se formula el proyecto y se aborda el módulo 3. Y en la cuarta fase se elabora el producto final mediante el cual cada estudiante comparte cómo fue su experiencia y se socializan estos productos. A esta fase le corresponde el módulo 4.

Módulo 1. Estudiantes como lectores y escritores. Este módulo busca conectar a los estudiantes con su historia como lectores y escritores, validar sus prácticas actuales y desde allí explorar qué entienden por leer y escribir, en cuáles situaciones cotidianas están presentes la lectura y la escritura, tomar conciencia de sus propias elecciones, distinguir las propias preferencias, abordar el tema de la diversidad textual (identificar y diferenciar) y discutir conceptos (lectura, escritura, mediación, oralidad, etcétera). Es importante también valorar sus prácticas con la oralidad: coplas, rimas

del rap o el reggaetón, corridos, cuentería, poesía e incluso su propia jerga como una posibilidad de crear metáforas, alegorías e incluso poesía.

Módulo 2. Estudiantes como mediadores. Este módulo tiene por objetivo equipar al estudiante con un repertorio de herramientas que le permitan hacer un trabajo como mediador. Se responden preguntas como qué es mediación, qué se espera de los estudiantes como mediadores –delimitar el tipo de mediación que realizarán–, cómo llevar a cabo procesos de mediación. Por otra parte se abordan temas como: uso y apropiación de la Colección Semilla, las estrategias de mediación como clubes de lectura o tertulias tanto de literatura como de textos informativos (periódicos, columnas de opinión, revistas), lecturas en voz alta, prestación de servicios en la biblioteca escolar; selección de material según audiencias, relación entre lectores y textos, preparación de las sesiones, diseño de actividades, creación de ambientes de lectura. En caso de que sea posible (si hay acceso y conectividad) se recomienda promover los diversos usos de la palabra en internet, haciendo énfasis en estrategias multimediales (audio, videos, blogs, foros, wikis, redes sociales, etc.). Los teléfonos inteligentes ofrecen múltiples posibilidades de interacción con la palabra, por lo cual sería ideal apropiarse de recursos como las aplicaciones (*apps*) que puedan complementar esta propuesta formativa, e incluso reconocer la posibilidad de los mensajes de texto como vehículos de micronarraciones.

Módulo 3. Estudiantes como gestores. El objetivo de este módulo es apoyar a cada estudiante, o grupos de estudiantes, en el diseño de proyectos desde los cuales ejerzan su función como mediadores. Estos proyectos pueden llevarse a cabo en las aulas (por ejemplo, presentando libros interesantes a los estudiantes en sus aulas o liderando un mini taller de escritura), en la biblioteca escolar (por ejemplo, liderando clubes de lectura o animando a los estudiantes a organizar una exposición sobre determinado autor), en otros espacios de uso de la comunidad educativa (por ejemplo, lectura en voz alta en el comedor estudiantil) o visitando a las familias que no hacen parte de la propuesta formativa.

Antes de diseñar los proyectos es necesario conocer el PILEO y otras iniciativas institucionales a fin de proponer proyectos relacionados con estas. Los estudiantes reciben orientación sobre cómo se formula un proyecto y cómo se documenta (escritos, fotos, video, audio). Antes de iniciar la ejecución del proyecto es muy importante que se acuerde con ellos cuál será el tipo de texto que dé cuenta de la experiencia de mediación (blogs, una página web, videos, crónica...). Aquí seguramente ellos aportarán muchas ideas.

Módulo 4. Estudiantes como autores. En este módulo se dan las orientaciones y se acompaña a los estudiantes en la elaboración del producto final que da cuenta de su experiencia. Se sugiere que el último encuentro presencial se destine a socializar estos productos. Ahora, la divulgación del resultado de estas experiencias puede hacerse desde el portal del MEN (ver apartado Modalidades). Desde dicho portal se puede organizar un espacio para que los estudiantes de diversos lugares del país presenten sus experiencias y dialoguen con los pares.

2.4.7 Evaluación

Para el proceso de evaluación es importante contar con un *diagnóstico inicial* básico de los grupos con los cuales se va a trabajar, si es posible, y realizar con ellos encuestas antes y después del proceso de mediación, que permitan determinar de qué forma es concebida, valorada y usada la lectura y la escritura, antes y después del proceso. Estas encuestas no son parciales ni exámenes sino una posibilidad para que los estudiantes expresen su sentir acerca de la palabra escrita y oral, y para que el tutor entienda cuál es su punto de partida y el efecto de la propuesta formativa.

Durante el desarrollo de la propuesta formativa se llevará un *registro de las actividades* realizadas en cada sesión de mediación, según el proyecto propuesto por cada estudiante. Será necesario que los asistentes firmen la hoja de asistencia y que el encargado del SSEO dé su visto bueno. También es importante que profesores o bibliotecarios escolares, en caso de que el estudiante apoye el trabajo que estos realizan, tengan un espacio para comentar cómo ha sido el compromiso del estudiante durante el proceso y su transformación en su labor como mediador.

Los estudiantes deberán llevar *una bitácora* (virtual o impresa) en donde se pueda conocer su evolución como lector y escritor (qué recomienda, que le gusta o disgusta, qué lee y da de leer, cómo es su relación con la escritura, con la oralidad etc.) y, al mismo tiempo, su experiencia como mediador, pues son procesos simultáneos. El estudiante decidirá qué secciones de la bitácora serán personales y cuáles podrán ser seguidas por su tutor, por otros estudiantes o docentes. A través de su testimonio se puede conocer el impacto que el proceso tuvo en su vida y en la de los participantes.

Se sugiere aprovechar *los encuentros presenciales* como oportunidades para ir evaluando el proceso formativo (estudiantes y tutor) y redireccionándolo de acuerdo con las falencias detectadas y las virtudes destacadas.

Por último, aunque la formación esté en cabeza de las entidades y sea liderada por un tutor, en la valoración final del desempeño y compromiso de los estudiantes deben participar no solo los tutores que acompañaron el proceso sino los demás involucrados de la institución educativa: los docentes encargados del SSEO y/o profesores, bibliotecarios escolares con quienes los estudiantes hayan realizado su proyecto.

2.4.8 Perfil de las entidades formadoras y de los tutores

Perfil de las entidades formadoras. La formación de estudiantes de grados 10y 11debe estar a cargo de entidades con una sólida experiencia en el trabajo con adolescentes, pues deberán estar en la capacidad de establecer diálogos directos con los estudiantes y hacer que los jóvenes no solo se reconozcan como lectores y escritores sino que estén dispuestos a convertirse en mediadores y reconozcan lo que pueden ser.

Es necesario que dichas entidades cuenten con experiencia en formación de mediadores, en promoción y animación a la lectura y que tengan una mirada amplia, fresca, dinámica y de vanguardia frente a la mediación de la palabra. En otras palabras, que tengan una concepción amplia de la lectura, la escritura y la oralidad.

Deben establecer una relación de diálogo con las entidades educativas – particularmente con el coordinador del SSEO–, no desconocer su función y revisar de qué manera se puede trabajar sincrónicamente, a través de los tutores, para que la estrategia de formación y los proyectos de los jóvenes sean acordes y vayan en línea como otros esfuerzos y proyectos.

Perfil del tutor. Es necesario que la entidad formadora ofrezca una capacitación a los tutores respecto a la propuesta formativa sugerida aquí. Adicionalmente se requiere del tutor:

- Que tenga formación universitaria de pregrado. No necesariamente en pedagogía, también puede tratarse de ciencias sociales o humanidades.
- Es recomendable que tenga experiencia con jóvenes y particularmente en animación de lectura y escritura.
- Idealmente el tutor o dinamizador debería ser de la región y conocer el contexto de la comunidad a la que impartirá la formación.

- Ideal que tenga experiencia con TIC, que sea un excelente lector (de libros, textos y entornos) y que su concepción de la lectura, la escritura y la oralidad sea amplia.
- Es necesario que pueda establecer diálogos con los jóvenes, que genere confianza y, a la vez, gane su respeto.

2.4.9 Referencias bibliográficas

Centro de lectura para todos (s.f.). Disponible en:

http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/lectura_para_todos.pdf (consultado en marzo de 2014).

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

http://cerlalc.org/pdf/home_pdf/nueva_agenda.pdf.

Congreso de Colombia (1994). Ley General de Educación o Ley 115. Disponible en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf (consultado en marzo de 2014).

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto 1860. Disponible en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf (consultado en marzo de 2014).

Ministerio de Educación Nacional (1996). Resolución 410 del 12 de septiembre.

Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-96032_archivo_pdf.pdf (consultado en marzo de 2014).

Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Disponible en

<https://docs.google.com/file/d/0B1UUoIFHM5aceHlnamg5UldxVUE/edit> (consultado el 7 de marzo de 2014).

Zaraza, F. (2004). *Cómo estimular el placer por leer y escribir entre adolescentes*.

Caracas: Palabras Cardinales, Banco del Libro.

CAPÍTULO 3

MARCO OPERATIVO DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DE MEDIADORES

Este apartado tiene el objetivo de presentar un esquema de operación a través del cual se implementará el componente de formación de mediadores del PNLE del Ministerio de Educación Nacional.

Atendiendo lo consignado en el marco operativo del PNLE,

Se parte de la premisa de que las metas del Plan se alcanzarán en un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales y municipales, en articulación con el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y con el concurso de las universidades, las entidades y las organizaciones de los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, así como de miembros de la sociedad civil que apoyen técnica, financiera u operativamente uno o varios de sus componentes.

A partir de esta premisa, la implementación del componente de formación involucra la participación de entidades aliadas que se sumen a una gran alianza nacional en favor de la formación de los mediadores de lectura y escritura del PNLE definidos en el presente documento de lineamientos: docentes, bibliotecarios escolares, familias y estudiantes de grados 10 y 11 en el marco del SSEO.

A continuación se establecen una serie de recomendaciones que serán la base para la construcción del plan operativo del componente de formación del PNLE a mediano plazo y de los planes operativos anuales dependiendo de los recursos y las alianzas que se materialicen.

Se abordarán los siguientes aspectos: en el apartado “Planes operativos y focalización” se encuentran las recomendaciones para la definición de la operación y la selección de

las instituciones educativas (IE) y los mediadores que participarán en cada cohorte; en el apartado “Estructura de operación” se describe la estructura organizativa para la ejecución del componente de formación, se definen los roles y responsabilidades de cada una de las instancias y se da línea sobre los procesos de selección. En el siguiente apartado se indican las fases para la implementación de la formación y, en el último, se recomiendan una serie de herramientas y recursos para la sostenibilidad del componente.

3.1 PLANES OPERATIVOS Y FOCALIZACIÓN

Para cumplir la meta de formar los mediadores de las 6.900 instituciones educativas del país se deberá hacer un plan operativo nacional.

Se propone hacer un plan operativo base a mediano plazo (4 o 5 años) que se vaya ejecutando con planes operativos anuales que contengan la información por departamentos y regionales.

El plan operativo mediano plazo debe decir: ¿qué me propongo lograr cada año para conseguir los objetivos / resultados esperados del componente?, ¿qué tengo que hacer cada año?, ¿cuáles son las metas? y ¿cuánto tengo que invertir para lograrlo cada año?

Siempre en el plan anual se retoma y hace alusión al objetivo general, a los objetivos específicos y resultados esperados para dar contexto, pero en términos estrictos lo que me describe es todo el trabajo y la ejecución presupuestal que corresponde al año específico que se está tratando. En el Anexo 1 se propone un instrumento para diseñarlo.

Se pensó en periodos anuales para que hubiera tiempo para formar, evaluar el impacto y formular recomendaciones para la siguiente versión. De esta manera la propuesta formativa del año siguiente podría mejorarse a partir de los resultados de la versión anterior.

Estos planes deben contemplar la definición de una regionalización que tenga en cuenta diferentes aspectos. Podría pensarse, inicialmente, en hacer conjuntos de departamentos a atender. Sin embargo, en algunos casos no sólo debe tenerse en cuenta la cercanía geográfica, sino el tipo de poblaciones a atender y la prioridad de la atención. Además, deberán tenerse en cuenta criterios que permitan la racionalización de los recursos. La regionalización podrá ser por departamentos y debe estar acorde al modelo que utilice el MEN.

La unidad básica de formación del plan debe ser la institución educativa, pues es en ésta en la que convergen todos los mediadores beneficiarios de la formación.

Para la selección de la IE y los mediadores se recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Lo ideal es que se formen al mismo tiempo o en espacios cercanos de tiempo, todos los mediadores de una institución educativa. Por ejemplo: si se focaliza una IE procurar que participen simultáneamente un grupo de docentes preferiblemente de diferentes grados y áreas, el responsable de la biblioteca escolar, un grupo de familias y un grupo de estudiantes. De esta manera quedará en la escuela un colectivo que, trabajando de manera coordinada, podrá hacer transformaciones de mayor impacto que si se atendiera un solo mediador.
- Se buscará beneficiar en cada cohorte anual un grupo de instituciones educativas, procurando atender de manera prioritaria aquellas de más bajos resultados en las pruebas y/o que no hayan sido atendidas en versiones anteriores de la estrategia o que no hayan sido beneficiarias de otros programas de formación de mediadores.
- Revisar los niveles de los mediadores a atender. La propuesta metodológica para los docentes y los bibliotecarios está diseñada por niveles. Esto implica que cuando se seleccione la IE y se haga la convocatoria para los docentes y bibliotecarios, deberá diseñarse un instrumento de caracterización para definir el nivel en el proceso de formación. En cada capítulo del marco metodológico se establecen los criterios para determinar el nivel de los participantes.
- Es muy importante tener en cuenta a la hora de la focalización que el mediador cuente con el apoyo de la IE y tenga el tiempo y los recursos que necesite para culminar exitosamente el proceso de formación. Debe revisarse que la propuesta formativa no se cruce con otras ofertas con objetivos similares que provengan del mismo MEN, de las secretarías e incluso de otras entidades como la cooperación internacional o acciones de responsabilidad social que ofrecen propuestas de formación directa a las IE.

Como la estrategia para el desarrollo del componente de formación es la cooperación, en la definición del plan operativo se tendrán en cuenta los aportes de todas las entidades que se vayan sumando: las Secretarías de Educación que desarrollen

procesos de formación de mediadores o que quieran financiar o contratar directamente a los socios, otras entidades que quieran financiar o aportar sus servicios para el cumplimiento de las metas del PNLE y los aportes de todas las entidades que participen o se vinculen a la estrategia.

Por último, el MEN deberá contar con un sistema de información para hacer la planeación y el seguimiento y evaluación de la ejecución del componente formativo que le permita llevar un registro de los procesos en los departamentos, regiones, instituciones y participantes. Incluso de los socios y formadores que han apoyado el componente. Más adelante se retoma este tema cuando se habla de los socios regionales.

3.2 ESTRUCTURA DE OPERACIÓN O ESTRUCTURA FUNCIONAL

La implementación del componente de formación del PNLE del Ministerio de Educación Nacional se hará a través de la siguiente estructura, que contempla diferentes niveles de entidades responsables en su ejecución.

3.2.1 Ministerio de Educación Nacional

La estrategia será liderada por el equipo del PNLE, quien se encargará de establecer la estrategia y las metas del componente, así como de gestionar las alianzas para la implementación del mismo en todo el territorio nacional.

Se establecerá una coordinación del componente de formación del PNLE desde la cual se hará la articulación con otras dependencias del MEN que desarrollan proyectos relacionados con formación de los mediadores: el Programa Todos a Aprender (PTA), el plan de formación docente, la dependencia de familias, la oficina de innovación educativa con uso de nuevas tecnologías y Colombia aprende, entre otros.

Desde esta instancia se liderará el diseño de los planes operativos, la estrategia regional, y la participación de los socios estratégicos y regionales. Se coordinará también la articulación con otras instancias del Gobierno nacional para fortalecer la implementación del componente.

Otras de las funciones de esta coordinación será hacer la supervisión, el seguimiento y la evaluación de las acciones desarrolladas en el marco del componente de formación.

3.2.2 Entidades gubernamentales del orden nacional

Habrà una instancia de articulaci3n y cooperaci3n intersectorial, liderada por el MEN, en la que participen otras entidades del Gobierno nacional que puedan aportar a la formaci3n de los mediadores de lectura y escritura del PNLE.

Se propone la conformaci3n de una mesa intersectorial conformada por el MEN, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de las Tecnologías de la Informaci3n y las Comunicaciones. Podrà invitarse a hacer parte de esta mesa al Banco de la Repùblica.

3.2.3 Coordinaciones regionales

Para garantizar la calidad y eficiencia de la estrategia de formaci3n en el nivel territorial e institucional, se requiere articular acciones, establecer sinergias y trabajar coordinadamente con las Secretarías de Educaci3n en el desarrollo de las actividades de formaci3n de mediadores.

La implementaci3n del componente de formaci3n en el territorio nacional harà parte de la estrategia de gesti3n territorial del PNLE. Desde el MEN se coordinaràn las acciones formativas con las Secretarías de Educaci3n departamentales y municipales, a travès de los coordinadores regionales y las gestoras territoriales del PNLE.

Desde esta instancia se definiràn los planes operativos regionales, la focalizaci3n de IE y mediadores y los aportes de las secretarías.

A continuaci3n se establecen algunas de las actividades que se podrían coordinar desde las Secretarías de Educaci3n:

- Las Secretarías podràn contratar propuestas de formaci3n a mediadores de lectura y escritura a travès de la estrategia de socios regionales o de la incorporaci3n de la propuesta de formaci3n en el Plan Territorial de Formaci3n docente.
- Las Secretarías participaràn en el seguimiento a los procesos de formaci3n que se coordinen desde el nivel nacional.

Deberàn establecerse comités técnicos-operativos regionales para definir el plan operativo y hacer el seguimiento a la implementaci3n del mismo. Desde esa instancia se harà la supervisi3n de las acciones de los socios regionales en coordinaci3n con el equipo del PNLE.

Los socios nacionales serán entidades de diversos sectores que se seleccionen por su experiencia, capacidad e idoneidad en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación y/o investigación en las áreas relacionadas con la formación de mediadores de lectura y escritura. Estas entidades deberán aportar conocimiento, asistencia técnica y/o recurso humano para la implementación del componente.

Se propone la firma de un convenio entre el MEN y los socios seleccionados para avanzar en la implementación del componente de formación. El convenio definirá los aportes de cada uno, tanto en recursos como en especie. Se pueden contemplar aportes como: asistencia técnica, materiales de formación, contenidos, evaluación y seguimiento, entre otros.

Estos socios tendrán las siguientes responsabilidades:

- Apoyar la implementación del componente de formación a partir de los lineamientos establecidos por el MEN. Los que se contemplan en este documento y otros que el MEN considere.
- Realizar la coordinación, el acompañamiento y la asistencia técnica a los socios regionales encargados de la operación de la formación en las regiones.
- Apoyar el seguimiento y evaluación del componente.
- Hacer parte de la mesa que evalúe y actualice los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos del componente de formación del PNLE.
- Aportar conocimiento, materiales, contenidos y herramientas que enriquezcan el desarrollo de la estrategia.
- Deberán hacer parte del comité nacional que coordina con el MEN el adecuado desarrollo de las acciones proyectadas en los planes operativos.

Se propone invitar a ser socios nacionales a las entidades firmantes de la “Carta de Intención” de 2012 con el propósito de “aunar esfuerzos, capacidades y recursos técnicos y financieros, para realizar actividades conjuntas que permitan ampliar el alcance del Plan Nacional de Lectura y Escritura”.

Con el fin de coordinar la implementación en los territorios podrá conformarse un comité nacional ampliado al que se invite a participar además de los socios nacionales a un representante de las secretarías de educación de las regiones focalizadas. En este

espacio podría revisarse las propuestas de los socios operadores regionales y evaluar el desarrollo de la formación.

3.2.4 Socios regionales operadores

Los socios regionales serán los responsables de operar la formación en los territorios y las instituciones educativas focalizadas en cada periodo. Estas entidades realizarán la formación de los mediadores atendiendo los lineamientos establecidos en el presente documento y/o aquellos que el MEN considere en cada cohorte. Tendrán la responsabilidad de coordinar la logística, realizar el seguimiento y evaluación y rendir informes tanto al MEN como a las entidades que acompañan y supervisan las acciones (puede ser el socio estratégico nacional o la Secretaría de Educación). Además, tendrán bajo su responsabilidad la contratación, de acuerdo a los perfiles establecidos, del personal necesario para el óptimo desarrollo de la estrategia de formación.

Podrán ser socios regionales entidades de diversos sectores (fundaciones, corporaciones, ONG, universidades privadas y públicas, cajas de compensación familiar, centros de investigación, redes, organizaciones internacionales y otras organizaciones jurídicas privadas sin ánimo de lucro) con experiencia demostrada en la capacitación y formación de mediadores de lectura y escritura.

La operación se ha diseñado de manera tal que se vaya dejando capacidad instalada en los territorios para fortalecer los procesos que se realicen en el marco del PNLE. Al final se fortalecen las entidades regionales que trabajan en la promoción de la lectura y la escritura, y se formarán formadores locales que harán parte del recurso humano de los socios en las regiones.

¿Cómo se seleccionarán los socios regionales operadores?

Para cada periodo y de acuerdo a la focalización realizada por el MEN y las Secretarías de Educación se hará un proceso de selección con el apoyo de los socios estratégicos nacionales. Un socio regional podrá atender una o varias regiones y variedad de mediadores.

Los socios serán seleccionados por convocatoria y deberán presentar una propuesta acorde con los lineamientos establecidos en el presente documento y en la que se especifiquen los recursos humanos y técnicos para la implementación de la formación, la experiencia y los aportes ofrecidos. Estos aportes pueden ser: asistencia técnica, recurso humano, materiales para la formación, publicaciones, entre otros.

Dependiendo de lo que se defina en la convocatoria, la relación contractual entre el socio regional, el MEN, una Secretaría de Educación o un socio estratégico podrá ser convenio o contrato.

El MEN con el apoyo de las Secretarías de Educación y/o los socios estratégicos nacionales, realizará la convocatoria y selección para lo cual debe:

- Definir los términos de referencia para la convocatoria a las diferentes entidades que implementarán la formación teniendo en cuenta los diferentes tipos de mediadores y los niveles de formación. Los términos de referencia deberán especificar que las propuestas de formación presentadas por los proponentes deben ajustarse a los lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos consignados en el presente documento. Esto implica que tanto la entidad que aspira a ser socio regional operador como el equipo ofrecido cumpla con los perfiles de las entidades y de los formadores que se especifican en el marco metodológico dependiendo del mediador a atender (ver apartados finales de subcapítulos correspondientes al marco metodológico).
- Hacer la convocatoria y selección de los socios.
- Coordinar la contratación. Dependiendo del modelo la contratación podrá hacerse desde el MEN, las secretarías o los socios u otros aliados estratégicos.
- Acompañar la implementación de la estrategia.
- Hacer el seguimiento y la evaluación.

¿A quiénes se convoca?

El PNLE reconoce la existencia de múltiples iniciativas de formación de mediadores en las diferentes regiones y la experiencia de muchas entidades que han hecho grandes aportes a la formación de lectores y escritores en el país. Por eso quiere, a través de convocatorias abiertas, invitar a ser socios regionales a todas aquellas entidades que tienen la experiencia y están interesadas en ser aliadas del PNLE en las regiones.

Para ello, se realizó en marco del Convenio con el CERLALC un mapeo de posibles socios regionales del componente de formación de mediadores buscando la identificación y descripción de aquellas organizaciones, con experiencia probada y acreditada en este campo.

Este ejercicio permitió hacer una identificación inicial de las entidades y los programas de formación de mediadores ofrecidos y hacer un análisis atendiendo diferentes criterios como: el tipo de mediadores para los cuales dichas entidades tienen ofertas formativas diseñadas, la cobertura regional, las líneas de trabajo, la población beneficiaria, las modalidades de formación, los materiales disponibles, las evaluaciones y la sistematización de las experiencias.

Para hacer un proceso de convocatoria transparente se diseñó, en el marco del mismo convenio, un sistema de información en línea que permitirá a todas las entidades con experiencia en la formación de mediadores y que quieran sumarse a la estrategia, incluir sus datos. De esta manera se mantendrá actualizada la base de datos de posibles aliados que se inviten a participar en los procesos de selección de los socios regionales operadores anuales.

Estructura operativa de los socios regionales operadores

Los socios regionales deberán tener la siguiente estructura operativa por región:

- Un coordinador pedagógico
- Un coordinador logístico
- Un equipo de formadores

Los formadores deberán cumplir con los perfiles definidos en el apartado de los lineamientos metodológicos del presente documento.

Los socios regionales participarán en los comités técnicos/operativos regionales con el objetivo de coordinar las acciones formativas con el MEN, las secretarías y los socios estratégicos responsables de hacer el acompañamiento, el seguimiento y evaluación a la ejecución del componente de formación.

Deberán también realizar la formación de los formadores garantizando que tengan los conocimientos y las herramientas para realizar la formación de los mediadores de acuerdo a los lineamientos establecidos en el presente documento.

3.2.5 Otros aliados

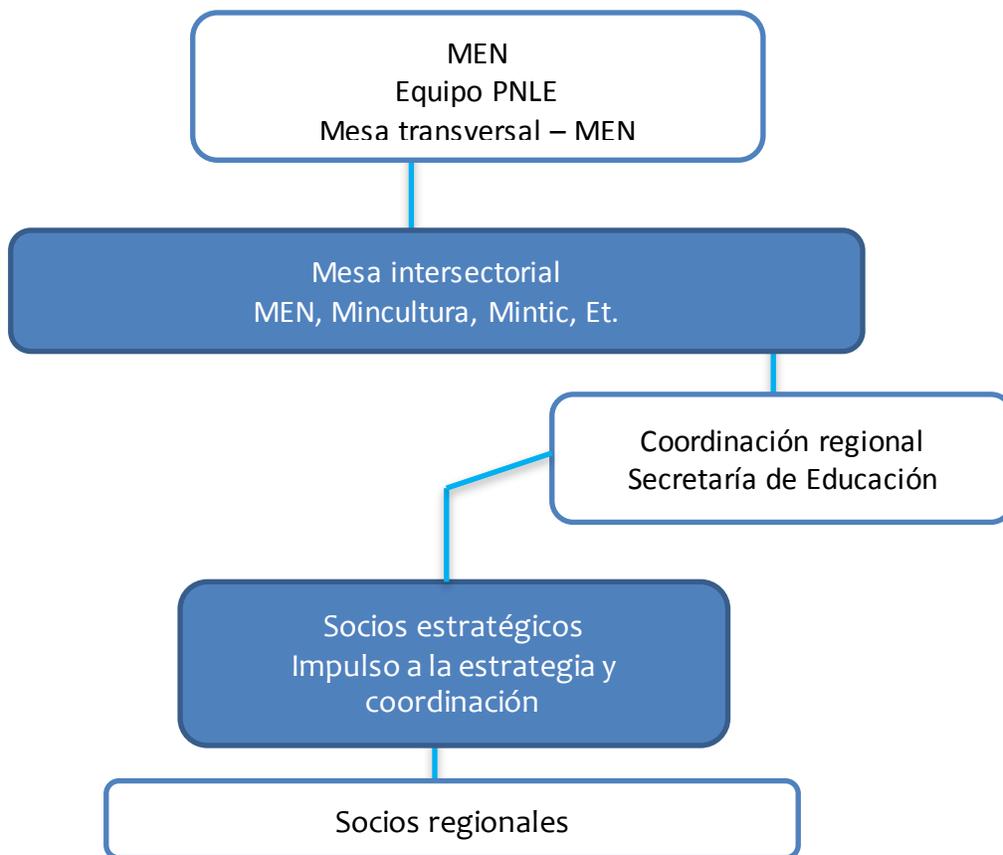
El MEN podrá invitar a participar en el desarrollo del componente de formación de mediadores del PNLE a otros aliados que quieran sumarse a esta gran alianza por la lectura y la escritura. Otras formas de vinculación pueden ser: financiadores, compartir conocimiento (*Know how*), compartir costos y riesgos (implementación,

formación, innovación, investigación y desarrollo o financiación), ofrecer contenidos, publicaciones o materiales para la formación, hacer investigaciones, apoyar el componente de seguimiento y evaluación, apoyar la sistematización de los procesos que se desarrollen, entre otros.

Para esto el MEN implementará una estrategia para vinculación permanente de aliados a la estrategia.

El siguiente gráfico muestra la estructura operativa descrita en los apartados anteriores:

Gráfico 1: Estructura de operación



3.3 RUTA DE LA OPERACIÓN

Se recomienda la siguiente ruta para la implementación del componente de formación de mediadores:

- Integración y formalización de los comités regionales con las secretarías de Educación. Incluye la socialización de los lineamientos contemplados en el presente documento.
- Selección de socios estratégicos nacionales, definición de aportes y firma del convenio. Incluye la socialización de los lineamientos contemplados en el presente documento.
- Diseño del plan operativo nacional y regional a mediano plazo.
- Diseño del plan operativo para 2014-2015.
- Selección y contratación de socios regionales que implementen la estrategia.
- Formación de formadores.
- Desarrollo de la formación.
- Acompañamiento y seguimiento de la ejecución de la estrategia de formación.
- Evaluación de la ejecución de la formación.

3.4 SOSTENIBILIDAD Y RECURSOS

La estrategia deberá enriquecerse año a año con los aportes de los participantes y también con las experiencias de la ejecución.

Se recomienda que desde el PNLE se lidere:

- La construcción de un banco de recursos para la formación para que tanto los formadores como los mediadores tengan acceso a documentos, referentes, materiales, publicaciones y demás que se vayan diseñando en desarrollo de la estrategia.
- La construcción de una banco de experiencias significativas de los mediadores y de los formadores.
- El apoyo e incentivo para la conformación y articulación de redes de mediadores y redes de aprendizaje.
- La sistematización de las propuestas formativas implementadas en desarrollo del componente.

- La investigación en torno a estos procesos de formación.

Los recursos podrán publicarse en el portal Colombia Aprende e integrarse a los materiales virtuales y recursos para la formación de mediadores que ofrece dicho portal.

Anexo 1

CUADRO DE PLAN OPERATIVO ANUAL (EJEMPLO)

Objetivo general:

Objetivo específico:

Plan operativo anual:

Resultados esperados	Actividades necesarias para consecución del resultado esperado	Metas anuales	Tareas para consecución de las metas anuales	Productos y/o entregables	Responsable	Cronograma	Presupuesto	Indicadores de gestión (avance en la ejecución de actividades)	Indicadores de resultado (avance en la consecución de resultados)	Fuentes de verificación para indicadores de gestión y resultado