



Innovaciones en la Alfabetización

ILI

PRIMAVERA/VERANO DE 1997 VOL. 2, N° 1

E D I T O R I A L

LOS IDIOMAS Y LA ALFABETIZACIÓN

El multilingüismo es hoy día la norma más que la excepción en la gran mayoría de países. Los contactos entre las personas y los idiomas son tan antiguos como la historia misma, y han sido ciertamente un elemento clave de muchos de los acontecimientos históricos más importantes de los países industrializados y los países en desarrollo. Así, no es de sorprender que el idioma sea el núcleo de la alfabetización en nuestros días. El idioma, la capacidad de leer y escribir y el poder están interrelacionados estrechamente.

En las aulas de muchos países en desarrollo, un porcentaje considerable de los niños son analfabetos en su lengua materna o sólo reciben unos pocos años de enseñanza en ella antes de que comiencen a impartirles enseñanza en un segundo idioma (generalmente internacional) como medio de instrucción. Es bien sabido que un escaso nivel de competencia en lectura y escritura en ese segundo idioma es una causa principal de los altos índices de repetición y pérdida de cursos, y de malos resultados en las materias estudiadas en la enseñanza primaria y secundaria, situación que ha tenido profundas consecuencias para el empleo y para otros objetivos de la escolarización. En cuanto a la alfabetización de adultos, lo menos que se puede decir es que resulta complicada: prácticamente todos los programas de enseñanza de adultos son voluntarios y frecuentemente la selección del idioma es función de motivaciones diversas de los alumnos, algunos de los cuales están interesados en progresar en su situación laboral (para lo cual puede ser conveniente dominar un idioma internacional), mientras que otros están motivados por el deseo de escribir cartas familiares (en tal caso, puede que lo que les convenga aprender sea un idioma local).

Debido a los aspectos políticos significativos de la política relativa al primero y al segundo idiomas, muchas agencias donantes y autoridades políticas han sido renuentes a replantear las políticas lingüísticas, ya que afectan a la labor de alfabetización. No hay duda de que las cuestiones de política y poder entran en juego en la decisión de "qué idioma o qué alfabetización debiera ir primero", como lo describe Freire en sus escritos (véase *Monitor de la alfabetización*, en la página 2 de este boletín). Además, hay otras cuestiones importantes, como: a) si (o en qué condiciones) saber leer y escribir en la lengua materna debe ser un requisito previo a la implantación de la alfabetización en un segundo idioma en la escuela o en contextos extraescolares; b) cómo influye en la alfabetización postescolar la aplicación de políticas relativas al idioma en que se imparte la enseñanza; c) cuáles son los efectos de la utilización de la alfabetización en un segundo idioma en la escuela respecto a la pérdida o la repetición de curso, y d) qué repercusiones tiene la utilización de la alfabetización en un segundo idioma en materias como las matemáticas, las ciencias, la salud, la nutrición y la agricultura. Algunos de estos temas se tratan en los diversos artículos de este número de *Innovaciones en Alfabetización* y otros exigirán considerable investigación en los próximos años. Mejorar la efectividad de los programas de alfabetización en las sociedades multilingües exigirá tanta claridad de pensamiento y tanto talento como este campo pueda producir.

LA ALFABETIZACIÓN EN ÁRABE:

ALFABETIZACIÓN, DIGLOSIA Y NORMALIZACIÓN EN LA REGIÓN ARABOFONA

En la patente degradación de la calidad de la educación en Oriente Medio y África del Norte desempeñan al parecer un gran papel diversos problemas relacionados con el idioma. En el seminario sobre la alfabetización en la región árabe, organizado en El Cairo del 23 al 25 de febrero de 1997 por el Instituto Internacional de Alfabetización, se analizó esta preocupación dentro del tema *La alfabetización, el idioma y la enseñanza básica en la región árabe*.

En la reunión de El Cairo se llegó a un acuerdo general acerca de que los bajos índices de rendimiento de las escuelas de muchos países árabes guardan relación directa con la dificultad de aprender a leer en árabe. Se dijo que mediante una política de planeamiento lingüístico y reformas pedagógicas se puede conseguir que el árabe sea menos difícil y más pertinente para niños y adultos. El objetivo de este breve artículo es examinar la situación diglósica que reina en la región y relacionarla con la cuestión de la normalización del árabe para mejorar el rendimiento escolar.

La normalización del árabe, que comenzó en los siglos VIII y IX, produjo un conjunto bien definido de normas que los primeros gramáticos árabes llamaron *fus'ha* ("puro"). Estas medidas iniciales de planeamiento lingüístico ayudaron a definir las reglas del idioma árabe, haciendo predominar la norma escrita como idioma de prestigio de la tradición coránica y del patrimonio literario, y haciendo equivaler lengua *fus'ha* y árabe escrito normalizado. En el transcurso de muchos siglos, el uso ininterrumpido de este conjunto favorecido de normas lingüísticas escritas produjo diferencias substanciales entre las formas escrita y hablada del árabe y engendró la noción de que la norma escrita ya codificada era el "verdadero idioma" y de que todas las demás variedades eran versiones degeneradas y corrompidas. La normalización dio lugar a una pronunciada diferenciación de funciones y a funciones separadas y cambiantes en las diversificadas sociedades árabes y entre ellas. La diferenciación tiene lugar entre dos variedades relacionadas del árabe: la *fus'ha* (empleada siempre para funciones formales o "elevadas", como las plegarias, los discursos o las conferencias) y el dialecto o variedad vernácula (generalmente usados para funciones "bajas", como el trato familiar o las conversaciones comerciales y del

(continúa en la página 2)

INTERNATIONAL LITERACY INSTITUTE

PENN



EL MONITOR DE LA ALFABETIZACIÓN

PAULO FREIRE - IN MEMORIAM

Hace poco nos ha llegado la noticia del fallecimiento de Paulo Freire, acaso la personalidad más conocida internacionalmente que defendió y apoyó los derechos educativos y los derechos a la alfabetización de las poblaciones más pobres del mundo y que había escrito al respecto.

Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Brasil. Dijo que habían sido sus padres quienes le habían enseñado desde muy temprana edad a valorar el diálogo y a respetar las decisiones de los demás, elementos que habían de ser la clave de su manera de entender la educación de adultos.

Después de inscribirse como abogado, pronto abandonó el ejercicio del derecho como medio de ganarse la vida para trabajar como funcionario de los servicios de bienestar social del Estado de Pernambuco. Su experiencia de servicio público de esos años lo puso en relación directa con los pobres de las ciudades. Las misiones educativas y organizativas que llevó a cabo lo condujeron a empezar a formular un medio de comunicación con los desposeídos que más adelante llegaría a ser su "método dialógico" de educación de adultos. Su participación en actividades de educación de adultos comprendió además la dirección de seminarios de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife, donde se le otorgó un doctorado en 1959.

A comienzo de los años sesenta, mientras que en el Brasil había un gran fermento político y enormes expectativas, Freire fue nombrado director del servicio de extensión cultural de la Universidad de Recife, que impartía programas de alfabetización a campesinos. Freire y sus compañeros de trabajo rechazaron la mera enseñanza de capacidades de lectura y de escritura fuera de contexto y promovieron, en cambio, la participación en el proceso político. Freire despertó la atención de los pobres y suscitó su esperanza de que podían comenzar a tener algo que decir a propósito de las decisiones diarias que afectaban a su vida. Los métodos de Freire eran claramente politizadores, lo que hizo que topase con los militares brasileños. Cuando los movimientos progresistas fueron suprimidos, Freire fue encarcelado por un tiempo por actividades "subversivas". Fue expulsado del Brasil a Chile, donde colaboró con los programas de educación de adultos del Gobierno de Eduardo Frei y se atrajo la atención internacional. La teoría de Freire de la educación permanente y la liberación va más allá de la metodología de la alfabetización y abarca todas las formas de la enseñanza.

En 1970, Freire completó su famosa obra *Pedagogía del Oprimido*, y más tarde trabajó en Suiza en el Consejo Mundial de las Iglesias, ayudando a los programas de alfabetización de países recién independizados. En 1979, fue invitado a regresar al Brasil por el Gobierno, para ocupar un puesto docente en la Universidad de São Paulo, y en 1988 fue nombrado Ministro de Educación de la ciudad de São Paulo.

Freire recibió el Premio Mohammed Reza Pahlavi de Alfabetización de la UNESCO en 1975 y el Premio UNESCO de Educación para la Paz en 1996. De 1987 a 1995 fue miembro del jurado de los premios internacionales de alfabetización.

En uno de sus principales discursos, pronunciado en la Conferencia Mundial de Alfabetización organizada por el Instituto Internacional de Alfabetización en Filadelfia en marzo de 1996, Freire habló con felicidad y sobriedad acerca del final de su vida:

Ahora tengo casi 75 años y a veces escucho al Freire de hace 40 años, pero he cambiado mucho, ¡cada día! Cuando era joven, era un muchacho curioso y ahora soy un viejo curioso. Mi curiosidad nunca termina. Quizás en los últimos momentos de la vida tendré la curiosidad de saber lo que significa morir. ■

(Parte de este texto procede de *Paulo Freire: His Life, Works and Thought* por Denis Collins, reproducido en el sitio de la Red de la National-Louis University <<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Freire.html>>.)

LA ALFABETIZACIÓN EN ÁRABE (continuación de la página 1)

mercado). En esta situación, que se conoce en lingüística con el nombre de *diglosia*, se atribuye especial prestigio a la forma *fus'ha*. Ahora bien, la *fus'ha* no es la lengua materna de nadie y casi nunca se usa en el hogar en el mundo árabe; sólo se aprende en la escuela y se sigue usando exclusivamente en funciones oficiales o formales en el exterior. El dialecto nativo o variedad vernácula del árabe es lo que se aprende como lengua materna y se sigue utilizando casi exclusivamente en el habla durante toda la edad adulta y en la vida.

Esta compartimentación de las dos variedades principales del árabe sitúa a la lengua *pura* (*fus'ha*), el único idioma de los rudimentos de la alfabetización y del aprendizaje escolar, fuera de las actividades cotidianas inmediatas de los alumnos, ya sean niños o adultos. La lengua *pura* se desvincula así de la realidad de las funciones expresivas y pierde adecuación y motivación para los alumnos, situación que crea un fenómeno denominado *distancia lingüística*, que puede tener graves consecuencias educativas y sociales. Como la lengua *pura* se diferencia mucho gramaticalmente y en el léxico de su contraparte dialectal, es difícil aprenderla y usarla. Su carácter formal y su predominio en la forma escrita aumentan la dificultad de su utilización en el medio escolar y fuera de él. Mientras que todos los niños aprenden sin esfuerzo e inevitablemente el vernáculo local o dialecto coloquial del árabe, sólo los que tienen acceso a los beneficios de la escolarización pueden aprender la lengua *fus'ha*, adquiriendo así ventajas socioeconómicas y movilidad social. Como la adquisición de la lengua *pura* está relacionada con el avance socioeconómico, la persistencia de esa variedad del árabe es causa significativa de desigualdad social.

Muchos lingüistas y especialistas en educación han sostenido que se debe achacar a la diglosia en la región árabe la persistencia de los bajos índices de alfabetización y de rendimiento educativo que se reflejan en las tasas de repetición frecuente, abandono y estudios sin terminar. Otros han culpabilizado a la propia lengua *pura* por su complejidad. Esta diferencia de opinión no es fortuita. Muchos especialistas y autoridades árabes han evitado hasta ahora reconocer la existencia de la diglosia, conscientes de que podría ser una fuente de desigualdad en el terreno de la instrucción. Sólo reconocen la existencia de un "idioma árabe", que es el idioma común de comunicación pan-árabe (una *lingua franca* de hecho de todos los árabes), el idioma oficial de los Estados árabes y el idioma dominante de los rudimentos de la alfabetización y de la enseñanza escolar. El "idioma árabe" al que generalmente se refieren es en realidad una abstracción ambigua y difícil de definir, que comprende las normas y los patrones antiguos y nuevos del lenguaje y las variedades lingüísticas del árabe.

Utilizando la taxonomía común en lingüística, diremos que la lengua *fus'ha* es un sistema lingüístico mal definido y muy difícil de distinguir. Es una mezcla compleja entre: a) las formas clásicas del idioma derivadas del texto sagrado del Corán, también denominado árabe clásico; b) la lengua escrita de la normalización inicial, una variedad que generalmente se asocia al lenguaje literario y que también se denomina árabe literario, y c) una variedad "mezclada" del árabe clásico y el árabe literario, denominada árabe estándar moderno, que surgió principalmente del reciente desarrollo del periodismo y de la ubicua difusión de los medios de comunicación de masas en la región árabe. Así pues, realmente no hay

(continúa en la página 3)

LA ALFABETIZACIÓN EN ÁRABE (continuación de la página 2)

una sola versión normalizada del idioma árabe hoy en día, aunque existe el mito del árabe normalizado que causa un sinnúmero de problemas. Cuando se lleva esta mezcla de patrones del idioma árabe al aula en interacción formal o no formal, da lugar a graves problemas pedagógicos e inclusive a sentimientos de inseguridad lingüística por parte de muchísimos alumnos.

Por supuesto, la mayoría de los árabes consideran sagrado su idioma y desean salvaguardar su pureza y su unidad originales frente a cualquier forma de desviación potencial. Esto explica no sólo la oposición a los intentos de reforma del idioma árabe sino también la ideología de validar y preservar la singularidad cultural e histórica mediante una sensibilidad muy pronunciada para el purismo lingüístico y la poca tolerancia con las faltas y los errores del uso del idioma. Ahora bien, puede que esté llegando la hora de una mayor comprensión de que la uniformidad lingüística no sólo puede conducir a error, sino además ir en contra de los objetivos del desarrollo. En su búsqueda de una comunidad lingüística homogénea más amplia y de un idioma común de unificación, la región árabe ha recalado la potencialidad política de un solo idioma, pero ha ignorado las limitaciones resultantes para la alfabetización y el fomento de la educación.

Naturalmente, estos problemas lingüísticos son delicados por razones religiosas y políticas; sin embargo, muchos especialistas árabes e inclusive academias del idioma (El Cairo y Damasco) han propugnado la reforma lingüística, que reforzaría el empleo del idioma árabe en su forma contemporánea después de un proceso de simplificación que haría que fuese más fácil de aprender, de entender y de hablar y escribir. Los llamamientos a la simplificación de la gramática de la lengua *pura* y a la modernización y a la reactualización de su léxico han sido frecuentes en varias reuniones árabes importantes de los últimos 40 años. No se han aplicado por las complejidades inherentes de la labor lingüística y lo delicado de la situación sociolingüística. Quienes proponen la simplificación de la lengua *pura*, el principal factor de acceso al aprendizaje durante toda la vida y al desarrollo socioeconómico, todavía están buscando urgentemente investigaciones que ayuden a formular las obligadas etapas de su aplicación. Como simplificar el árabe requiere una nueva manera de pensar el idioma, todos los árabes tienen que adoptar una actitud favorable a una simplificación de las normas del idioma utilizadas en la enseñanza escolar y extraescolar y habrá que prestar más atención a normas del idioma que aseguren mejores resultados y mejoren la calidad de la enseñanza. Estas nuevas normas deberán derivar su vitalidad de las variedades vernáculas y colmar gradualmente la distancia entre el idioma de la alfabetización y la enseñanza y el idioma del hogar. Sólo mediante esta clase de reforma podrá la región árabe hacer que el idioma de las primeras letras sea más fácil de aprender para los diferentes alumnos. ■

BIBLIOGRAFÍA

- MAAMOURI, M. (1973), 'The linguistic situation of independent Tunisia', *The American Journal of Arabic Studies*, 1, págs. 50-65.
- MAAMOURI, M. (1977), Illiteracy in Tunisia: An evaluation, en Thomas P. Gorman (comp.), *Language and literacy: Current issues and research*. Teherán, Irán: International Institute for Adult Literacy Methods.

APOYO ESTATAL A LA ALFABETIZACIÓN EN IDIOMAS MINORITARIOS EN CHINA

En toda sociedad multilingüe, las presiones a aprender el idioma o los idiomas nacionales y a asimilarse a la cultura mayoritaria son importantes restricciones de la demanda de escolarización y alfabetización en los idiomas minoritarios. En China, la demanda de instrucción en el idioma de la mayoría (*putonghua*) se intensifica por el tiempo y el esfuerzo necesarios para llegar a dominar los caracteres chinos (*Hanzi*). Inclusive entre las minorías fronterizas de China, que viven en comunidades con escaso acceso al idioma han y a la alfabetización en este idioma, aprender a leer y a escribir un idioma minoritario chino se percibe frecuentemente como una desviación de la alfabetización en chino han. Sin embargo hay muchas razones imperiosas para que China establezca y fomente un sistema de enseñanza que incorpore los idiomas minoritarios y la alfabetización en ellos.

Varias de las 55 minorías nacionales de China oficialmente reconocidas hablan más de un idioma. Las estimaciones del número de lenguas maternas habladas en la República Popular China van de 80 a más de 100. Cuarenta y siete idiomas minoritarios de China tienen sistemas de escritura propios y más de 30 idiomas minoritarios se usan corrientemente en el sistema de enseñanza elemental del país.

El apoyo del Gobierno a la alfabetización en la lengua materna de las minorías etnolingüísticas de China es parcialmente cuestión de necesidad práctica y parcialmente de voluntad política. La necesidad práctica de la escolarización y la alfabetización en la lengua materna guarda relación con la necesidad del desarrollo local de comunidades rurales y remotas de minorías monolingües, en las que llegan a dominar el chino han en la escuela puede constituir principalmente una vía de salida de la comunidad para unos cuantos jóvenes que obtengan excelentes resultados. El apoyo político a la alfabetización en los idiomas minoritarios está plasmado en la garantía que la Constitución china consagra de la igualdad de trato entre el chino han y los idiomas minoritarios chinos.

El futuro del apoyo oficial de China a la alfabetización en los idiomas minoritarios es incierto. Aunque el chino han y los idiomas minoritarios son iguales por ley, hay un amplio reconocimiento oficial y popular de la desigualdad lingüística. En el caso de algunos sistemas de escritura de creación reciente, como el que del idioma zhuang se está promoviendo, el material de lectura disponible es tan limitado y tan marginal que resulta prácticamente inútil. Inclusive entre sistemas de escritura tradicionales más arraigados, como el tibetano, el uigur o el mongol, la alfabetización puede no estar difundida entre la población o limitarse a campos funcionales limitados (como la religión o el folklore).

El apoyo del Gobierno de China a la alfabetización en los idiomas minoritarios también guarda relación con la política de identidad. Los idiomas (y especialmente la alfabetización) se encuentran entre los factores fundamentales que más caracterizan la identidad y la diferencia. La población han mayoritaria habla múltiples lenguas maternas distintas, pero el pueblo han comparte un sistema común de escritura, un idioma escrito, una historia, y una identidad cultural. En China, como en otros Estados multiétnicos, la "otredad" de los idiomas minoritarios, la alfabetización y las culturas es un respaldo importante para la edificación y el mantenimiento de la identidad de la mayoría. ■

Adaptado de R. Stites, Writing cultural boundaries: National minority language policy, literacy planning, and bilingual education, en G. Postiglione (comp.), *The education of national minorities in China* (Nueva York: Garland, en prensa). Véase también D. Gladney (1994), Representing nationality in China: Refiguring majority/minority identities, *The Journal of Asian Studies*, Vol. 53, Nº 1, págs. 92-123.

LA ALFABETIZACIÓN EN LA LENGUA MATERNA FRENTE A LA ALFABETIZACIÓN EN UN SEGUNDO IDIOMA: UNA INVESTIGACIÓN EFECTUADA EN MARRUECOS

¿Aprender a leer en la “lengua materna” o primer idioma (idioma nativo) mejora el rendimiento escolar de los niños en comparación con el de los niños que tienen que aprender a leer en un segundo idioma? Hace más de 40 años, en una conferencia de la UNESCO los especialistas hacían manifiesto su apoyo inequívoco al uso de la lengua materna o de los programas de enseñanza en lengua vernácula en una declaración ya clásica: “Es axiomático que el medio más adecuado para enseñar a leer a un niño es la lengua materna”.

Muchos especialistas del lenguaje y la educación parecen considerar resuelto este punto. Los investigadores han recolectado múltiples pruebas en apoyo de la teoría de que aprender a leer en la “lengua materna” o primer idioma mejora el rendimiento del alumno en comparación con el de los niños que tienen que aprender en un segundo idioma. Pruebas obtenidas principalmente en Europa y América se han utilizado para apoyar los programas de educación temprana en lengua materna en muchos países en desarrollo. Sin embargo, estudios recientes, incluidas las conclusiones aquí expuestas, presentan un panorama más complejo.

En 1987-1988 se completó un estudio longitudinal quinquenal del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños de una aldea de Marruecos. Los niños de la muestra provenían de dos comunidades lingüísticas distintas (árabe marroquí y bereber), pero vivían en el mismo pueblo, asistían a las mismas escuelas y eran alfabetizados en árabe y luego en francés. Los análisis mostraron que aunque había diferencias significativas en los resultados tocante a la lectura en árabe (primera alfabetización) entre los grupos de habla bereber y árabe del primer año de la escolaridad, esas diferencias desaparecían virtualmente al cabo de cinco años de escolaridad. Se concluyó que la enseñanza preescolar coránica, impartida también en árabe, era un factor importante que influía en el rendimiento. Aprender a leer en francés (segunda alfabetización) no tenía nada que ver con el medio de origen lingüístico bereber o árabe, pero sí guardaba una relación estrecha con el rendimiento tocante a la lectura en árabe.

En términos generales, esta investigación refuerza la idea de que los niños que se hallan en determinados contextos sociales y lingüísticos no necesitan aprender en la lengua materna para alcanzar las normas de alfabetización del grupo lingüístico mayoritario. Es menester seguir investigando el aprendizaje de los niños y los adultos en diferentes contextos etnolingüísticos antes de poder sacar conclusiones amplias acerca de “qué es lo mejor” en cuanto a programas de alfabetización. ■

Este artículo está adaptado de un capítulo de D.A. Wagner que se publicó en A. Durgunoglu y L. Verhoeven (comp.), (1996), *Acquiring literacy in multilingual contexts: A cross-cultural comparison*. NJ: Erlbaum.

La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) convocada por la UNESCO se celebrará en Hamburgo, Alemania, del 14 al 18 de julio de 1997. El Instituto Internacional de Alfabetización ha ayudado a organizar dos grupos de debate: “Investigación, evaluación y estadísticas relativas a la alfabetización” y “Alfabetización y tecnología”, que cubrirán un nuevo campo de estudio al abordar la mejora de la alfabetización en todo el mundo. Invitamos a los lectores que acudan a Hamburgo a que visiten estos grupos y el puesto de exposición del Instituto.

DOS NUEVAS HERRAMIENTAS ELECTRÓNICAS PARA ESPECIALISTAS EN ALFABETIZACIÓN: LITERACY ONLINE Y EL INTERNATIONAL LITERACY EXPLORER

El Instituto Internacional de Alfabetización patrocina dos nuevas herramientas electrónicas para especialistas en alfabetización: *Literacy Online*, un nuevo sitio de la Red dedicado a suministrar información útil acerca de la alfabetización a investigadores, autoridades educativas y profesionales de todo el mundo, y el *International Literacy Explorer*, un instrumento multimedia para estudiar soluciones mundiales a los problemas de la alfabetización en formato de CD-ROM. *Literacy Online*, que se puede consultar en www.literacyonline.org, funciona desde mediados de julio de 1997; aprovecha las posibilidades de comunicación de la Red WWW para difundir información actualizada sobre acontecimientos, investigaciones y prácticas relacionados con la alfabetización en todo el mundo. El sitio del Instituto está copatrocinado por el Centro Nacional de Alfabetización de Adultos de la Universidad de Pensilvania y promete ser un instrumento útil para ayudar a encontrar materiales concretos de alfabetización en el mar de información que hoy día es la WWW. El CD-ROM *International Literacy Explorer* (ILE) facilitará información en un formato más cómodo y comprenderá estudios monográficos sobre seis áreas temáticas: el replanteamiento de la alfabetización; el idioma y la cultura; el género y el desarrollo; la enseñanza y el aprendizaje; la calidad y la innovación; y la tecnología educativa. El *Explorer* comprenderá también una base de datos estadísticos y numerosos informes del Instituto y el Centro, y se espera que en los próximos años esté disponible en formato multilingüe. Si desean más información, sírvanse dirigirse al Instituto o a nuestra nueva dirección de la Red mencionada en estas líneas. ■

Copyright © 1997 International Literacy Institute

Dirigir las consultas a:

International Literacy Institute
University of Pennsylvania
3910 Chestnut Street
Filadelfia, PA 19104-3111 USA
Tel.: (215) 898-2100; Fax: (215) 898-9804
Correo electrónico: ili@literacy.upenn.edu
URL: <http://www.literacyonline.org>

Daniel A. Wagner, director
Mohamed Maamouri, director asociado
Tracy Kerr, coordinadora internacional
Christopher Hopey, investigador principal de tecnología
Janet C. Smith, redactora
Mary Russell, subdirectora

Innovaciones en la Alfabetización recibe apoyo de la UNESCO y de la Universidad de Pensilvania. Las conclusiones y opiniones que se expresan en este boletín no reflejan necesariamente la postura o las políticas de los patrocinadores.