

Participación Educativa

NÚMERO 8



La lectura, prioridad educativa:
todos hacemos lectores

Índice

La lectura, prioridad educativa: todos hacemos lectores

Nº 8, julio 2008

Editorial..... 4-5

Monográfico

Ángel Sanz Moreno: Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA..... 6-21

Antonio-Salvador Frías del Val. El tratamiento normativo: del Área de Lengua y Literatura a la competencia lingüística..... 22-40

Pilar Pérez Esteve. La comprensión lectora y la competencia lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo..... 41-56

Estudios-Investigaciones

Juan Antonio Olmedo, Juan Antonio Cardete, Rosa M^a Aradra y Antonio M. Fabregat. Recursos educativos para el fomento de la lectura. Internet al servicio de la lectura.... 57-75

Pedro C. Cerrillo Torremocha y Cristina Cañamares Torrijos. Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI..... 76-92

Javier Fierro. Bibliotecas Escolares a examen. Consideraciones en torno al último estudio sobre la situación de las bibliotecas escolares en España (2005, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)..... 93-108

Tribuna Abierta

Isabel Blanco. Las bibliotecas municipales de A Coruña: un proyecto de promoción de la lectura..... 109-121

Florencia Corrión Salinero. Cuando la lectura es cosa de todos: promoción y fomento en las bibliotecas municipales..... 122-133

Entrevista

Luis Landero: La fascinación por el lenguaje..... 134-138

Firma invitada

Juan Mayorga. Mi padre lee en voz alta..... 139-141

Experiencias

Mercé Escardó Bas. 25 años haciendo lectores..... 142-151

Manuel Martín Alcón. La biblioteca escolar: algunas ideas para su organización, gestión y dinamización..... 152-161

José María Asencio Verdú. Fomento de la lectura en el IES la Asunción de Elche.. 162-169

Carmen Nieto García. Fomentar la capacidad lectora desde las familias..... 170-172

Patrimonio en la escuela

Juan González Ruiz. Una institución dedicada al Patrimonio Histórico Escolar de Cantabria: el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela..... 173-182

Emilio Serrano Gómez y Alfredo Marcos Reguero. Historia y patrimonio del Instituto Cardenal López de Mendoza..... 183-190

Ignacio Zabala. Un proyecto educativo en un edificio singular..... 191-197

Notas complementarias..... 198

Bibliografía..... 199-207

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^ª Cruz del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^ª Rosa de la Cierva y de Hocés

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^ª Luisa Martín Martín

Paloma Martínez Navarro

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

Diseño y maquetación

Pablo González Villegas

Sara González Villegas

Imagen de la portada

Jean Honoré Fragonard. *La joven leyendo*. Óleo sobre lienzo 65 x 81 cm



Una de las firmas con la que se honra contar este número de *Participación Educativa* afirma que “algún día aparecerá entre la gente la nostalgia del libro. Creo que ya está apareciendo.” Para sentir nostalgia o añoranza de los libros, antes se ha tenido que gozar del placer de haberlos poseído y de haberlos amado. Tanto el placer como el amor son capacidades que acompañan a la realidad del ser humano, son valores que se aprenden y su aprendizaje requiere un proceso para lograrlo.

Y en este proceso de sentir amor y placer por el libro se hallan implicados dos sujetos, el que enseña a amar y a disfrutar de los libros y el que está en disposición de aprender y adquirir cuantas destrezas son precisas para lograr el disfrute de leer los infinitos retazos de vida que discurren por las páginas impresas de un libro. En él se encuentran emociones que provocan las historias que se narran, la información sobre la que se sustenta la reflexión y de la que se obtiene el conocimiento. Y, también, es modelo de comunicación interpersonal y de utilización culta del código lingüístico .



Rembrandt. *Titus estudiando*.
Óleo sobre lienzo 77 x 63 cm.

En una sociedad que pretende encontrar en el desarrollo del conocimiento de quienes la conforman su mayor activo, el niño, el joven y el adulto tienen que ser capaces de emplear cuantos instrumentos estén a su alcance para hacer efectivo el aprendizaje a lo largo de la vida. Y en este aprendizaje la lectura y la escritura deberían ser las prioridades educativas de los que tenemos alguna responsabilidad. Desde la más temprana edad, se debe tener la posibilidad de contar con los recursos apropiados para introducirse en el camino que lleve al sorprendente mundo del libro. Sirva el término libro para cobijar cuantos soportes se utilicen para que tomen forma la vida y las ideas que habitan sus páginas.

En las primeras aventuras de aproximación al oficio de lector, en las que el niño tenga conciencia de participar, la familia tiene una influencia decisiva y además nadie puede poner en duda el protagonismo que le está reservado y las administraciones deberían

tener la agilidad y los recursos necesarios para ayudar a que este protagonismo sea tal, también, en las circunstancias más desfavorables. El mimetismo de la infancia no tiene límite: “Si tú lees, él lee” rezaba el mensaje de una campaña de fomento de la lectura.

El centro educativo es otro de los escenarios en el que el desarrollo de la competencia lectora debe encontrar el clima más propicio. Los profesores son los indispensables anfitriones de los innumerables autores que cautivan desde las páginas de los libros. Esta actividad necesariamente tiene que estar asumida por la comunidad pedagógica y protagonizar las programaciones de los departamentos. También sería oportuno que la biblioteca del centro se convierta en el corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el núcleo del que parten y en el que convergen las acciones y actividades de formación. Una biblioteca acogedora, ordenada, llena de luz, fácil de localizar, amable para que aquellos usos que se le hayan asignado devengan en un estado de ánimo que impregne las actividades que se desarrollen en el centro. Existen numerosas entidades públicas y privadas que brindan a los interesados en fomentar la lectura materiales y metodologías valiosos para los fines que persiguen.

Las corporaciones locales también han asumido el compromiso de hacer de sus ciudadanos habituales lectores. Las bibliotecas municipales, cada día con más eficacia, llevan a buen término acciones y actividades intergeneracionales en las que todos cooperan en la tarea de disfrutar leyendo. Los abuelos, los padres y los hijos se ayudan y apoyan mutuamente y de ese apoyo surgen grados de desarrollo de la competencia lectora que, tal vez, de ningún otro modo se podrían conseguir.

Si todos los implicados en la tarea de enseñar nos coordinamos, trabajamos juntos, ponemos la dosis necesaria de entusiasmo y asumimos que para educar todos somos necesarios, se habrá iniciado el principio de crear un ambiente lector. Pero, cuidado, no se deberá estafar a los aprendices de lectores. Para llegar a disfrutar de la lectura, antes habrá que haber puesto tesón, esfuerzo, disciplina y rigor. Solo después llegará el disfrute, tal y como se afirma en las páginas de este número ■

Algunas reflexiones a partir de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA

Ángel Sanz Moreno

Inspector de Educación

Responsable de evaluación. Departamento de Educación de Navarra

Sumario: 1. Importancia de la lectura. 2. La lectura en nuestras aulas. 3. La lectura, ¿término equívoco? 4. Aproximación al concepto de lectura. 5. La evaluación de la comprensión lectora ¿es posible? 6. ¿Un único modo de leer o varios? 7. El perfil lector de nuestros alumnos desde la evaluación PISA. 8. La lectura, prioridad educativa en estos momentos.

Resumen

El artículo reflexiona sobre la importancia de la lectura, herramienta para el aprendizaje y el estudio. La lectura es un acto individual pero en el que intervienen el texto y el lector. Analiza las dificultades de la evaluación de la comprensión lectora por la dualidad del lector evaluado y el lector evaluador. Expone las cuatro formas diferentes de aproximarse a la lectura que orientan las pruebas PISA y que explican los resultados de los alumnos españoles. El artículo concluye presentado la lectura como una prioridad educativa y propone diversas medidas de actuación en los centros escolares para mejorar la comprensión lectora.

Palabras clave: lectura, aprendizaje, comprensión global, recuperación, interpretación, reflexión, PISA, competencia, texto.

“La vida no es un ensayo, aunque tratemos muchas cosas;
no es un cuento, aunque inventemos muchas cosas;
no es un poema, aunque soñemos muchas cosas”.

Augusto Monterroso

Las enjundiosas palabras del gran escritor Augusto Monterroso, siempre tan certero y sorprendente en sus observaciones, me dan pie para comenzar este breve artículo sobre la lectura. En su texto, efectivamente, la partícula *aunque* enlaza de forma poco habitual dos ámbitos: la vida y los textos. Según el María Moliner, el valor de esa conjunción varía entre el concesivo y el adversativo. Pese a que la vida no es ni un ensayo ni un cuento ni un poema, ya que es algo más definitivo, más serio y más prosaico, los seres humanos intentamos, inventamos y soñamos, y estas acciones humanas se sustancian en textos:

ensayos, cuentos, poemas, etc. De esta forma se establece una relación circular entre vida y textos.

En otras palabras: nos asomamos a la vida mediante los textos, la interpretamos fijando discursos por escrito, nos entendemos y expresamos por medio de textos. Esta vertebración lingüística de la vida explica y justifica la importancia de la lectura, ya que esta es el medio por el que desentrañamos y hacemos nuestra una importante parcela del contenido de la vida.

Importancia de la lectura

La lectura cobra una especial importancia en cuatro aspectos fundamentales de la vida, que la abarcan casi entera: ya sea en la vida social, la profesional o la vida académica o escolar, en todas ellas la lectura es imprescindible. Pero también para la configuración de la propia personalidad es importantísima la lectura, ya que amplía nuestro horizonte y nos abre a perspectivas y realidades que de otra forma hubieran quedado fuera de nuestro alcance. No es casualidad, por lo tanto, que sean estas cuatro situaciones las que se contemplan en las evaluaciones de la lectura del proyecto PISA.

En la lectura, la sensibilidad encuentra alimento, la curiosidad respuestas, y las pequeñas y grandes preguntas de la vida hallan satisfacción. La sabiduría inmemorial de la humanidad, en una lenta destilación de siglos, nos llega quintaesenciada en forma de libros, libros presentes, pasados y futuros.

En el despertar del gusto por la lectura, como en otros muchos aspectos de la vida, es la familia la que hace la primera siembra. Aquí es donde brotan los gérmenes primeros de la afectividad, del equilibrio emocional, de las actitudes positivas hacia la vida y los demás seres humanos. Y de los frutos de esta primera siembra en gran parte en nuestra vida juvenil y adulta. Es también en la familia donde aprendemos a ser lectores, a amar los momentos mágicos de lectura desinteresada, a disfrutar del placer de recorrer una página con la vista, ávidos por conocer lo que vendrá y ya se intuye. Hay aquí un misterio que ninguna teoría lingüística, filosófica ni psicológica ha podido desvelar hasta el momento.

En el despertar del gusto por la lectura es la familia la que hace la primera siembra.

En cuanto al papel de la lectura en la configuración de la vida social, es difícil hacer afirmaciones muy generales, ya que su importancia es muy variable según el momento y el lugar. Sería preciso indicar a qué tipo de sociedad nos estamos refiriendo. No es lo mismo la sociedad del XIX que la del siglo recién inaugurado, por no hablar de épocas anteriores.

Por otra parte, el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento no ha hecho sino acentuar el papel y la importancia de la lectura. Hoy más que nunca es necesaria una competencia lectora especial para seleccionar, comprender y transformar

la mera información en conocimiento significativo. Quienes carezcan de esta habilidad serán los nuevos analfabetos del siglo XXI. Ya ni siquiera es suficiente saber descifrar y decodificar un texto escrito. Los nuevos analfabetos tendrán un perfil diferente del que mostraban los analfabetos de mediados del siglo XX.

Las personas con altas competencias lectoras estarán en la primera línea de la demanda laboral.

Otro ámbito crucial en el que la capacidad de lectura cobra cada vez más importancia es el de la vida laboral. Levy y Murnane han descrito cómo han evolucionado los requisitos laborales desde los años sesenta hasta nuestros días, y concluyen que cada vez tienen menos demanda las competencias manuales y las cognitivas de tipo rutinario, mientras que aumenta la demanda de competencias de pensamiento analítico no rutinarias y de interacción, competencias muy relacionadas con la capacidad y el hábito de la lectura. Lo que significa que las personas con altas competencias lectoras estarán en la primera línea de la demanda laboral.

La lectura ha estado presente siempre en la educación. No es casualidad que términos como “lección” estén emparentados semánticamente con la acción de leer. La escuela siempre ha privilegiado esta forma de acceso al conocimiento, de tal forma que la tradicional “lectio” canónica consistía en una lectura del texto acompañada de comentarios y aclaraciones.

La lectura en nuestras aulas

Mortimer J. Adler escribió en los años cuarenta un libro titulado *How to read a book*, un clásico del género, que ha influido sobre todo en el mundo anglosajón, aunque bastante menos en nuestro entorno. En el prólogo que escribió para la reedición de 1972, cita una parte de un artículo de James Mursell, profesor de Pedagogía de la Universidad de Columbia que decía:

“¿Aprenden nuestros alumnos a leer eficazmente en el colegio? Sí y no. En líneas generales se enseña y se aprende a leer de forma eficaz hasta quinto y sexto grado. Hasta ese nivel se observa un progreso global y constante pero a continuación la curva desciende hasta llegar a un punto muerto... Al finalizar la enseñanza media, el alumno normal y corriente ha realizado numerosas lecturas y si ingresa en la universidad tendrá que continuar con ellas, pero es probable que como lector sea incompetente. Tal alumno es capaz de comprender un relato sencillo, por ejemplo, y de disfrutar de su lectura, pero si se ve ante una exposición densa, una argumentación cuidadosa y económicamente planteada o un texto que requiere atenta reflexión, se siente perdido”.

¿Es la situación de la lectura en nuestros centros escolares en el año 2008 semejante a la descrita por Mursell en 1939?. En palabras de Pedro Jimeno Capilla, profesor de Lengua Castellana de Secundaria y un hombre que ha trabajado mucho desde la formación del profesorado en Navarra por mejorar la didáctica de la lectura, la situación social ha cambiado y la escuela está intentando adaptarse a la nueva situación:

“La gran mayoría de los docentes con años de experiencia coincidimos en la siguiente apreciación: los adolescentes de hoy, sea cual sea su capacidad intelectual y su interés por el estudio, están de un modo muy distinto a como estaban hace veinticinco años: cuesta más lograr su atención, se cansan enseguida de leer, de escuchar, de escribir, de pensar. Pero no es culpa suya. Tampoco lo es de los padres ni de los centros escolares. Simplemente es el resultado de nuestro sistema social y productivo, de nuestro desarrollo. Ellos no han inventado las videoconsolas, los juegos de ordenador o la publicidad. De poco sirve criticar o lamentarse. Lo único sensato en el ámbito educativo es ser conscientes de la situación, conocerla a fondo, e ir encontrando formas para capear el temporal, para conducir el barco de la educación al puerto que nos interesa, que sigue siendo el de siempre”.

La lectura es una herramienta privilegiada para el aprendizaje y el estudio. Es un medio idóneo para adquirir conocimientos. El paso de la heteronomía intelectual a la autonomía se produce gracias a la lectura. Como enfáticamente ha subrayado el escritor Carlos Pujol:

“Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se encuentra en los libros ... que hay que leer y escribir”.

Por eso, sin miedo a equivocarnos podemos afirmar que la lectura es el punto de apoyo que reclamaba Arquímedes para mover el mundo; pero, en este caso, no el mundo exterior y físico, sino el mundo interior y personal. Una palanca que mueve la inteligencia y los afectos de nuestros alumnos.

La lectura, ¿término equívoco?

Al ser la lectura una actividad cotidiana, no se precisan aclaraciones especiales para entender de qué estamos hablando. Leer es lo que hacemos con el periódico, las revistas, los carteles, los libros, etc., es decir, es una actividad que forma parte de la vida diaria, de las tareas habituales que no se nos ocurre cuestionar. Esto acarrea que cada cual tiene una idea de lo que es leer acorde a su manera personal de hacerlo. Y ello es que cada lector tiene unos intereses y unos fines diferentes. Por eso los teóricos de la lectura han manifestado repetidamente que no existe una lectura pura, etérea, platónica, fuera del espacio y del tiempo, libre de intereses y perspectivas, sino que todos leemos desde nuestro contexto y nuestros intereses.

No existe una lectura pura, etérea, platónica, fuera del espacio y del tiempo. Todos leemos desde nuestro contexto y nuestros intereses.

El diccionario de la Real Academia Española define el término leer, en su primera acepción, como *“pasar la vista por lo escrito, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres”*. De esta definición parece seguirse que leer es un acto casi mecánico,

un puro proceso de decodificación, de forma que, una vez que aprenda esta técnica, cualquier persona será capaz de leer cualquier texto.

Esta idea ingenua de la lectura es muy común entre la población. Subyace, por ejemplo, a una respuesta muy habitual de los padres a las dificultades lectoras de sus hijos: si no has entendido lo que dice, vuelve a leerlo, presta atención, fíjate en las ideas importantes, no pierdas el tiempo, vuelve a leer hasta que entiendas, etc. Como si el problema fuera de pura técnica.

La tercera acepción de leer en el DRAE, en cambio, es menos mecanicista: *“Leer es entender o interpretar un texto de este o del otro modo.”* Aquí se ha introducido ya, de pleno derecho, una dimensión subjetiva: leer es entender, es decir, comprender, conocer, penetrar, pensar, juzgar y, dando un paso más y siguiendo con la definición, leer es “interpretar”, es decir, explicar el sentido de una cosa.

Señalemos de paso que esta acepción de lectura como interpretación abre la puerta a no pocas zozobras intelectuales: ¿Tenía razón Umberto Eco cuando en 1962 en su libro *Opera aperta* (y, nuevamente en *Interpretación y sobre interpretación*, de 1992) se preguntaba si la lectura no era otra cosa que una excusa para otorgar significados subjetivos. ¿La lectura una deriva interpretativa sin fin? No es una idea tranquilizadora.

Sucinta aproximación al concepto de lectura

Hoy en día el modelo de lectura más aceptado es el llamado interactivo, que sostiene que en el acto de la lectura intervienen dos factores: el texto y el lector. Se trata, por lo tanto de un conjunto de procesos complejos de naturaleza cognitiva y afectiva. Tal como se indica en el marco de evaluación de PISA:

“La destreza lectora ya no es considerada como una capacidad desarrollada solamente en la infancia durante los primeros años escolares, sino como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y en interacción con sus iguales”.

Se trata por lo tanto de algo muy complejo que se va desarrollando a lo largo de la vida y según los contextos en los que se va encontrando la persona. Por lo tanto, la lectura no es cosa de niños ni de adolescentes, es de toda persona, sea cual fuere su edad, profesión y situación. La formación de la capacidad lectora es, pues, un proceso siempre inacabado; siempre debemos estar abiertos a seguir aprendiendo a leer.

PISA resalta además el carácter constructivo de esta compleja tarea:

La formación de la capacidad lectora es, pues, un proceso siempre inacabado.

“Los enfoques cognitivos sobre la capacidad lectora recalcan la naturaleza interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión. El lector genera un significado a partir del texto mediante su conocimiento previo y una serie de pistas textuales y situacionales que suelen tener un componente social y cultural común. En la construcción del significado, el lector emplea distintos procesos, destrezas y estrategias”.

La comprensión, en última instancia depende de dos clases de factores: de una parte, los conocimientos que tenga el alumno y, de otra, sus recursos; es decir, que depende de la madurez del lector. Por lo tanto, esa visión de la lectura ingenua que se puede deducir de la primera acepción del DRAE y que está presente en la mente de muchas personas, no tiene consistencia teórica.

La evaluación de la comprensión lectora ¿es posible?

De acuerdo con lo anterior, la comprensión es un fenómeno idiosincrático y personal. Ocurre en nuestras mentes, es intransferible y, como contenido de la conciencia del lector, es refractario a cualquier intento de comprensión externa. Forma parte de ese río o flujo de la conciencia al que ya se refería en el siglo XIX el psicólogo William James, uno de los padres de la psicología moderna.

Nuestra propia experiencia como lectores lo confirma: así, intentar contar a otra persona un libro que hemos leído suele resultar insatisfactorio. Lo que contamos es y no es lo que hemos leído. Algo se escapa a nuestras intenciones comunicativas, algo vivo que, en última instancia, es lo esencial. Nos parece que solo transmitimos la cáscara de lo leído, lo objetivo, lo impersonal y, aunque tratamos de expresar la verdadera huella que el trato con el libro ha dejado en nuestra mente y en nuestra sensibilidad, al final nos resignamos; ese entramado inextricable de afectos, emociones, ideas y experiencias que ocurre en la lectura es inaprensible e inexpressable incluso para el propio protagonista.

Lo que contamos es y no es lo que hemos leído.

Por eso, el texto genera tantas lecturas como lectores e incluso un mismo lector en dos momentos diferentes de su vida hace diferentes lecturas del mismo libro. Así las cosas, parece superfluo preguntarse por la posibilidad de evaluar la comprensión de un texto. A tenor de lo dicho, parece claro que no es posible evaluar la comprensión que ocurre en el lector: si ni siquiera somos capaces de aprehender nuestra propia comprensión, ¿cómo podremos entender la de otra persona? Y además, existe otra dimensión de la comprensión de la que todos somos conscientes y que hace las cosas todavía más complicadas: un lector puede perfectamente tener unos resultados mediocres en una prueba de comprensión lectora, y sin embargo esa lectura quizás mal comprendida (según los cánones externos), puede dejarle una profunda huella e influir mucho en su vida. Entonces ¿con qué criterio podremos decir que ha comprendido o no el texto?

Entiéndase que no estamos defendiendo el anarquismo evaluativo. Simplemente estas observaciones deben servirnos para entender de forma más cabal qué hacemos cuando

En la evaluación se enfrentan dos lectores entablando diálogo recíproco sobre el texto.

afirmamos estar evaluando la comprensión lectora de un alumno. Para salir de la aporía recurrimos a un artificio sutil y útil a la vez. En la evaluación se enfrentan dos lectores entablando diálogo recíproco sobre el texto: el “lector evaluado” y el “lector evaluador” (Eco le denominaría lector modelo), ambos en desigual dialéctica teniendo el texto como palestra.

Vamos a analizar los modos de aproximarse al texto del lector evaluado, generalmente niño, adolescente o joven, y del lector evaluador, generalmente un adulto.

a) Desde el punto de vista del interés del lector.

El lector evaluado se enfrenta al texto desde sus intereses de niño o de adolescente, que poco tienen que ver con los intereses del lector evaluador. Los intereses de los primeros son peculiares, propios, condicionados por el momento psicológico de su desarrollo; se podría decir que son intereses parciales desde el punto de vista vital, muchos de ellos germinales de otros que se asentarán al correr de los años y de la experiencia. El interés del evaluador es omnívoro, todo le interesa, sea cual fuere el tema, la perspectiva del enfoque del tema, la dificultad o facilidad de la sintaxis utilizada, por encima de todo ello, el interés está presente más allá de las diferencias culturales y las variables contextuales.

b) Desde el punto de vista de la motivación.

El lector evaluado se acerca al texto como una tarea externa propuesta en el contexto escolar. Por lo tanto, enfrenta la tarea como otro tipo de tarea escolar más, mientras que la motivación del lector evaluador está más allá de lo académico, es una motivación intrínseca.

c) Desde las experiencias y conocimientos previos.

Es evidente la asimetría entre ambos lectores, desde esta perspectiva. Un lector en proceso de formación frente a un lector ya formado. Por seguir con una distinción de Umberto Eco: un lector evaluador con una enciclopedia mental compleja, rica, depurada y sistemáticamente organizada y ordenada, y un lector evaluado con una enciclopedia mental fragmentaria, en pleno proceso de construcción.

d) Desde el punto de vista del sentido de las preguntas.

El lector evaluador ha elaborado las preguntas de acuerdo a un esquema determinado (piénsese en los procesos o aspectos evaluados en PISA), de forma que tienen un sentido y un argumento determinado. El lector evaluado, en cambio, se enfrenta a las preguntas de una forma directa, sin la mediación del sentido que le va otorgando el tipo de pregunta.

¿Un único modo de leer o varios?

El lector se enfrenta al texto con unos objetivos, sean estos los que fueren: informarse, divertirse, aprender, emocionarse, etc. Además este acercamiento se realiza a partir de una circunstancia personal, cultural y social que condiciona el interés por la lectura.

A continuación se exponen cuatro diferentes enfoques o perspectivas de la lectura. Este esquema está basado en el modelo PISA de lectura, aunque en ciertos momentos se aparta de su terminología para utilizar palabras más cercanas y corrientes, sin perder por ello el rigor científico y técnico que subyace al modelo PISA.

a) La lectura desde la perspectiva de la mente curiosa.

Una mente curiosa pregunta continuamente al texto, quiere obtener de él información, no se conforma con saber cuatro cosas del texto sino que va más allá continuamente. El diccionario de la RAE dice que la curiosidad es “el deseo de saber o averiguar lo que no nos concierne” y sobre el verbo concernir nos dice que significa “atañer, afectar, interesar”. Pues bien, esta es la característica primordial de este enfoque de la lectura: mientras que el lector normal busca en el texto lo que le interesa, el lector curioso va más allá.

En la evaluación PISA las preguntas de “*recuperación de la información*” corresponden a este enfoque.

b) La lectura desde la perspectiva de la mente inquisitiva.

La mente inquisitiva va más allá que la mente curiosa. Mientras ésta pregunta por el qué de lo que acontece y se expresa en el texto, aquella pregunta por el porqué, quiere saber las razones de las acciones, de las cosas, indagar más allá de lo explícito, leer entre líneas. Es un modo de lectura diferente al anterior que se queda con lo explícito, lo dicho, lo evidente. Si la mente curiosa resuelve las cuestiones con atención extrema y meticulosidad, la mente inquisitiva requiere además ingenio y sutileza.

En la evaluación PISA las preguntas de “*desarrollo de una interpretación*” corresponden a este enfoque.

c) La lectura desde la perspectiva de la mente sintética.

La mente sintética se enfrenta al texto desde un punto de vista más selectivo. Va a lo esencial, a la totalidad; deja que se le escapen los detalles con el fin de hacerse una idea global y sintética del texto leído. Le interesa, más que el detalle, lo fundamental, la idea matriz del texto, el esqueleto, las ideas claves que permiten entender las partes.

En la evaluación PISA las preguntas de “*comprensión global*” corresponden a este enfoque.

Hay cuatro perspectivas de la lectura: analítica, inquisitiva, sintética y reflexiva.

d) La lectura desde la perspectiva de la mente reflexiva.

En las anteriores perspectivas, el lector se atiene al texto, se mueve en el entorno que define sintáctica y semánticamente el conjunto de renglones distribuidos en un papel (o en la página electrónica). En esta modalidad de lectura, en cambio, el lector reflexiona a partir del texto; es decir, refleja el sentido del texto en su espejo mental y devuelve una respuesta personal, crítica. Se distancia del texto sin perder por ello vinculación con el contenido de la lectura. Esta reflexión se puede también enfocar hacia los aspectos formales del texto.

En la evaluación PISA las preguntas de “reflexión sobre el contenido y la forma” corresponden a este enfoque.

El perfil lector de nuestros alumnos: una visión objetiva y desapasionada desde la evaluación PISA

El modelo PISA de lectura constituye un referente para todos los países que participan en estas evaluaciones internacionales. A partir de la aplicación del año 2000, PISA ha ido ganando prestigio en las diferentes aplicaciones posteriores. Las anteriores reflexiones se pueden enmarcar y son deudoras de este enfoque riguroso, fundamentado teóricamente y técnicamente resuelto en coherencia con los presupuestos teóricos.

Muy sucintamente se presenta a continuación las ideas nucleares de esta evaluación.

PISA contempla cuatro tipos de situaciones:

- Lectura para uso privado (personal)
- Lectura para uso público
- Lectura para el trabajo (ocupacional)
- Lectura para la educación

Así mismo incluye diferentes tipos de textos abundantes en las diferentes situaciones contempladas más arriba:

1. Textos continuos:

- Descriptivos (descripciones subjetivas y técnicas)
- Narrativos (relatos, informes, noticias, etc.)
- Expositivos (ensayos, definiciones, explicaciones, resúmenes, actas, interpretaciones, etc.)
- Argumentativos (comentarios con razonamientos, argumentación científica, etc.)
- Instructivos (indicaciones, reglas y estatutos, etc.)

2. Textos discontinuos:

- Según su estructura (listas sencillas, combinadas, de intersección, intercaladas, de combinación, etc).
- Según formato (formularios, hojas informativas, avisos, anuncios, cuadros y gráficos, tablas y matrices, mapas, etc).

También incluye diferentes tipos de preguntas que responden a los siguientes procesos o aspectos anteriormente comentados: preguntas de comprensión global; preguntas de recuperación de la información; preguntas de interpretación; preguntas de reflexión sobre el contenido y sobre la forma.

Varias son las finalidades de la evaluación PISA. Se puede entender como una evaluación sumativa y también como una evaluación formativa. Desde el primer punto de vista, PISA nos indicará dónde se encuentran nuestros alumnos en esta competencia, información interesante porque nos permite compararnos con otros países similares a nosotros e incluso con países con mejores resultados, y aprender de ellos. Resulta, sin lugar a dudas, un aliciente.

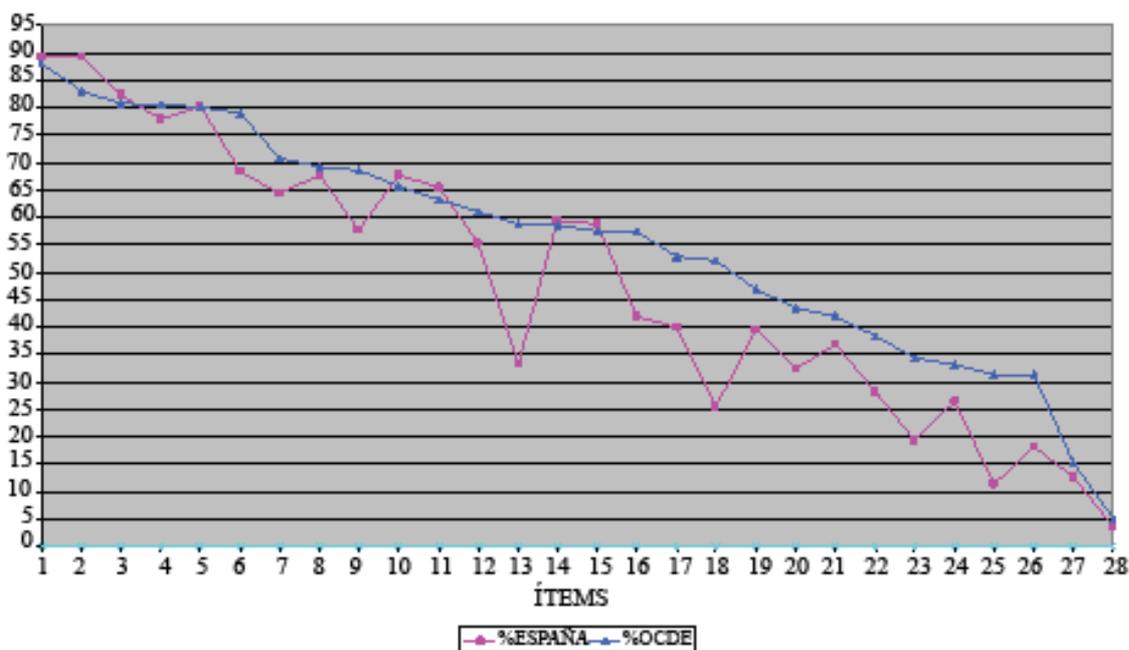
PISA se puede entender como una evaluación sumativa y también como una evaluación formativa.

Los resultados en lectura de la evaluación PISA 2006 no son muy positivos para España, con una media de 461 puntos respecto a la media de la OCDE de 492, es decir, 31 puntos por debajo, en una escala de 500 de media y 100 de desviación típica. Las razones de esta diferencia pueden ser varias; en el informe oficial se recogen algunas que tienen que ver con el nivel sociocultural de los padres, la inversión en educación y otras variables relacionadas con el enfoque de la enseñanza y el clima de aula.

Desde una perspectiva formativa, en cambio, esta evaluación nos ayudará sin duda a identificar los puntos fuertes de nuestros alumnos lectores de 15 años y los puntos flacos o áreas de mejora. Este es el mayor valor de la evaluación PISA, una ayuda para mejorar los sistemas educativos más que una competición por ocupar un lugar u otro en un ranking.

Presentamos, a continuación, un análisis realizado a partir de los resultados de PISA en lectura 2006, hecho con el fin de conocer el perfil lector de nuestros alumnos comparándolo con el perfil medio del lector de la OCDE.

PORCENTAJE DE ACIERTOS EN CADA ÍTEM DE LECTURA



Si se observa detenidamente este gráfico se podrá ver que cuando las preguntas son fáciles, es decir, respondidas por un porcentaje importante de alumnos, las diferencias entre los porcentajes de los alumnos de la OCDE y los de España no se diferencian mucho; sin embargo, cuando las preguntas se hacen más difíciles las diferencias entre los porcentajes de los alumnos de la OCDE y de España varían considerablemente. Dicho de otra forma, los ítems difíciles son difíciles para todos, pero más para los alumnos españoles.

El diagnóstico podrá servir como punto de arranque para establecer medidas para mejorar la competencia lectora.

Si se analizan las tareas implicadas y los requerimientos de tipo cognitivo de cada una de las preguntas, es posible diagnosticar los puntos fuertes y los puntos flacos de nuestros alumnos de ESO. Este diagnóstico podrá servir como punto de arranque para establecer medidas para mejorar la competencia lectora. A continuación se describe el perfil lector de nuestros alumnos de quince años.

a) Qué competencias lectoras dominan nuestros alumnos

Nuestros alumnos comprenden la información explícita de los textos, tanto continuos como discontinuos (gráficos, esquemas con información de todo tipo, etc). Saben responder a las preguntas literales sobre el texto, siempre que estén localizadas en un lugar concreto del texto. Además, comprenden globalmente el texto, es decir, saben de qué trata en líneas generales, saben cuál es la idea general del texto y cuáles son sus destinatarios.

No tienen problemas para captar las características psicológicas, los estados de ánimo de los personajes, sus cualidades morales, la atmósfera y el tono emotivo de una narración, siempre y cuando sean evidentes.

Es decir, comprenden los textos en sus aspectos más literales y explícitos, que no precisan de conocimientos previos complejos (tanto referidos al conocimiento de la vida como a ciertos conocimientos de índole académica).

b) Qué competencias lectoras no dominan nuestros alumnos

Nuestros alumnos, sin embargo, encuentran dificultades en un tipo de lectura que exige más profundidad y “finura de pensamiento”. Así, por ejemplo, si deben decidir cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, los alumnos tienden a elegir aquellas opciones que se refieren a la finalidad en general, sin matices, frente a la opción que exige ir al fondo de la cuestión y tener en cuenta el contexto del texto para responder correctamente.

Les resulta difícil deducir sin ayuda la idea principal del texto, aunque si se trata de identificarla entre varias posibilidades, la dificultad disminuye.

Tienen también problemas para ordenar jerárquicamente la información de un texto. Los alumnos fallan en tareas que les exigen tener en cuenta información que aparece distribuida a lo largo del texto, es decir, que no está localizada en un punto del mismo. Esta misma dificultad la encuentran cuando tienen que relacionar información de dos textos diferentes para responder a la pregunta planteada.

También tienen dificultades cuando la tarea exige la comprensión de la estructura del texto. Es decir, saber identificar sus partes, de qué trata cada una y qué relación guardan entre sí.

Cuando los alumnos deben buscar información en el texto para justificar una premisa o comprobar una suposición o hipótesis, también tienen dificultades. Igualmente les resulta difícil buscar en el texto información que cumpla varios requisitos.

Igualmente les cuesta llevar a cabo tareas que implican relacionar sus conocimientos, sean estos aprendidos en la vida o adquiridos en la escuela, para interpretar la información del texto. Parece como si se produjese una brecha entre sus experiencias, conocimientos e ideas y la información que transmiten los textos. Por ello, también tienen problemas para emitir juicios críticos sobre el contenido del texto a partir de sus conocimientos de la vida.

La lectura, prioridad educativa en estos momentos

A continuación se exponen una serie de medidas y propuestas para mejorar la lectura comprensiva de nuestros alumnos, medidas que implican a todo el profesorado del Centro.

1. Crear un clima propicio a la lectura.

La biblioteca es el lugar simbólico donde se percibe y visualiza la importancia que un Centro educativo otorga a la lectura. Una biblioteca vacía, triste, poco iluminada, instalada en una sala oscura y apartada, cerrada con llave la mayor parte del tiempo, transmite la idea de que la lectura no ocupa un lugar importante entre las prioridades de ese Centro. Por el contrario, una biblioteca alegre, decorada con gusto, con los fondos de que disponga (muchos o pocos) bien organizados, disponibles, transmite el valor que tiene la lectura para la comunidad.

La biblioteca es el lugar simbólico donde se percibe y visualiza la importancia que un Centro educativo otorga a la lectura.

Aparte de la biblioteca como lugar físico, el lugar que ocupa en la mente de los profesores y alumnos es todavía más importante. Si en las actividades ordinarias del Centro se hace referencia a ella como lugar o depósito del conocimiento, se habla de ella con cierta admiración y aprecio, al final, nuestros alumnos valorarán la lectura como algo importante en la vida.

Mención especial requiere la biblioteca virtual y los textos de Internet. Cambia el modo de acceso al texto, pero en definitiva se trata de la misma cuestión que cuando se habla del texto en formato papel. Por lo tanto, aquí se considera el ordenador como una herramienta y la red como una prolongación de los fondos de la biblioteca que requiere unas habilidades especiales para acceder a ellos.

2. Incidir en aquellos aspectos en los que los alumnos tienen más dificultades a la hora de leer textos.

A la hora de establecer un plan de mejora de la lectura es importante ajustar las medidas a las necesidades detectadas en las diferentes evaluaciones, tanto las internas realizadas por el propio Centro como las externas, realizadas por la Administración Educativa (téngase en cuenta los resultados PISA). Conviene incidir en aquellos aspectos en los que los alumnos tienen más dificultades.

3. Importa más la calidad que la cantidad.

A veces se tiene la impresión de que lo importante es que los alumnos lean mucho. Siendo verdad que el hábito lector contribuye a mejorar la capacidad, sin embargo, dadas las limitaciones de tiempo en las clases, conviene insistir en la idea de que a veces es mejor restringir el número de lecturas y trabajar más a fondo y sistemáticamente las que se hagan.

4. Buscar oportunidades.

Es importante buscar y aprovechar todas las oportunidades de trabajar textos, tanto a nivel de Centro como en el aula. No hay un criterio general: en cada área o materia, cada profesor buscará y encontrará los momentos que se presten a practicar la lectura con sus alumnos, a la vez que trabaja en su materia. Por lo tanto, incluir la lectura no debe suponer una carga de trabajo adicional en el aula.

Incluir en la práctica docente la lectura no debe suponer una carga de trabajo adicional en el aula.

5. No es suficiente con incluir textos en el quehacer del aula.

Es importante incluir textos para trabajar en clase, pero no es suficiente; más importante es enseñar a leer esos textos, ayudar a desentrañar el sentido y el significado de los textos y reflexionar sobre ellos. Estas cuestiones deben enseñarse explícitamente como herramientas de aprendizaje del área.

6. Trabajar todos los procesos lectores.

El concepto que muchos profesores tienen de qué es leer puede llevar a que se trabajen solamente algunos de los procesos implicados en la lectura. Conviene que en un plan de mejora de la lectura se contemplen todos los procesos lectores: leer para recuperar

información, leer para captar el sentido global del texto, leer para interpretar y reelaborar el contenido del texto, leer para reflexionar sobre la forma y sobre el contenido.

7. Trabajar todo tipo de texto.

En cada una de las áreas se dan oportunidades para trabajar diferentes tipos de texto: textos narrativos y descriptivos (no solamente en el área de Lengua), textos expositivos (incluidos los textos didácticos que configuran los libros de texto o manuales escolares); textos argumentativos que abundan en muchos materiales didácticos; textos instructivos en los que se dan instrucciones y se pautan acciones. Todos ellos tienen unas estructuras peculiares que exigen un trabajo intencionado para mejorar su lectura.

8. Complementariedad de la lectura y la escritura.

Lectura y escritura son dos actividades complementarias. En la lectura extraemos significados a partir de un texto y en la producción de textos damos cuerpo a un contenido mental mediante la escritura. Al aprender a escribir necesitamos ciertas técnicas de organización del texto que redundan en una mejora de la lectura y a la inversa.

Lectura y escritura son dos actividades complementarias.

9. Sumar esfuerzos y buscar la complementariedad.

Un plan de mejora de la lectura deberá sumar y multiplicar los esfuerzos individuales de cada profesor/a para mejorar las competencias lectoras de sus alumnos. El hecho de que todos los profesores sepan qué hacen los compañeros ya es un paso adelante. Si, además, se busca la complementariedad entre todas las áreas, el efecto será mucho más profundo.

10. Transformar en tareas concretas.

Todas estas medidas y propuestas deben traducirse en tareas que tendrán que realizar los alumnos: sacar las ideas importantes, buscar información, confirmar o refutar una hipótesis, hacer un trabajo de investigación, etc. Todas estas tareas estarán vinculadas al área, no supondrán un añadido a las labores ordinarias. Tendrán por lo tanto un carácter instrumental respecto a los objetivos del área.

11. Enseñar estrategias de organización del conocimiento ayuda en la lectura.

Muchas de las tareas implicadas en la comprensión lectora están relacionadas con el desarrollo de ciertas estrategias de organización de la información y elaboración del conocimiento, tales como la selección de la información, la capacidad de esquematizar y sintetizar, la capacidad de distinguir entre los enfoques de diferentes textos, reelaborar la información con otros formatos, etc. Enseñar explícitamente estas estrategias puede ayudar a los alumnos a mejorar su competencia lectora.

12. Implicar al profesorado.

El plan de lectura se debe sustanciar mediante el compromiso real de llevarlo a cabo por parte del profesorado.

Sin una implicación de todos los profesores y profesoras que imparten clase a un grupo de alumnos, difícilmente se podrá llevar adelante un plan de mejora de la lectura, por más que el plan se recoja formalmente en un documento bien elaborado y aprobado por la Comisión de Coordinación Pedagógica. El plan de lectura se debe sustanciar mediante el compromiso real de llevarlo a cabo por parte del profesorado. Corresponde a este la adaptación de las medidas a su propia metodología e idiosincrasia; por ello, la creatividad y el enfoque de innovación es esencial para que cada docente asuma como tarea propia la contribución a la mejora de la lectura.

13. Complementariedad de las fuentes de información.

El reto para todo profesor consiste en conseguir que sus alumnos sean capaces de transformar la información en conocimiento. Es decir, los alumnos deben descubrir el sentido y el significado a partir de las explicaciones del profesor y de la lectura de textos (sean estos manuales escolares, apuntes, libros de consulta, lecturas propuestas, etc).

Pues bien, una buena herramienta de la que dispone el profesorado para ayudar a sus alumnos a aprender estrategias para mejorar su comprensión de los textos, consiste en la explicación oral que realiza ante la clase. La explicación es un texto oral y, como tal, debe cumplir con la finalidad comunicativa de todo texto.

Por supuesto que cualquier docente con experiencia es capaz de dar una buena explicación, clara y comunicativa; lo que se propone aquí es que el profesor/a haga conscientes a sus alumnos de la estructura textual del texto oral (es decir de sus explicaciones ante la clase). Este recurso se utiliza por lo común muy poco y además no recibe tampoco atención teórica, debido al desprestigio de la lección magistral. Curiosamente, se sigue utilizando en los cursos de oratoria y retórica. Se trata de que los alumnos entiendan que exponer un contenido no consiste en decir cualquier cosa en cualquier orden, sino en seguir un plan sistemático, dirigido por la claridad y el interés. Una vez lo entienda, podrá aplicar estos recursos cuando tenga que escribir o leer un texto.

Si el profesor ofrece a sus alumnos una explicación interesante, bien organizada, con apoyo visual, ateniéndose a un plan lógico, ordenado y claro, los alumnos percibirán en qué consiste un texto oral estructurado y coherente, cosa que también les ayudará a entender textos escritos ■

Referencias bibliográficas

ECO, Umberto (1981): *Lector in fábula*. Lumen. Barcelona.

ECO, Umberto (1997): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge.

JAMES, William (1989): *Principios de psicología*. Fondo de Cultura Económica. México.

JIMENO CAPILLA, Pedro: *Informe PISA: de la evaluación a la acción*. Diario de Noticias. 26-1-2005

MORTIMER J. ADLER y CHARLES VAN DOREN (1996): *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Edit. Debate, Madrid.

(2000) *PISA La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. INCE. MEC. Madrid.

LEVY, and MURNANE (2003): "The Skill content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration", *Quarterly Journal of Economics*.

PUJOL, Carlos (1988). *Cuaderno de escritura*. Edit. Pamiela, Pamplona.

El tratamiento normativo: del Área de Lengua y Literatura a la competencia lingüística

Antonio-Salvador Frías del Val

Consejero Técnico del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Introducción. 2. Indicadores de la competencia lingüística. 3. Evolución normativa. 4. Líneas de futuro. 5. Conclusiones.

Resumen

En este artículo se presenta la situación de la competencia lingüística y la comprensión lectora en nuestro sistema educativo, teniendo en consideración la influencia de los nuevos recursos multimedia y el estado mostrado por los indicadores de la educación y las evaluaciones internacionales. Una vez expuesto el estado de la cuestión, se incluye la evolución normativa experimentada desde la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) y sus normas de desarrollo, formando parte del área o materia de Lengua y Literatura, hasta llegar a su configuración en la LOE (Ley Orgánica de Educación) y en la normativa básica de desarrollo de la misma, donde es considerada como una de las competencias básicas de mayor trascendencia para la consecución de los objetivos educativos del alumnado. El artículo incluye algunas reflexiones sobre el papel que la competencia lingüística está llamada a desempeñar en nuestro currículo escolar y la situación planteada con la nueva regulación. Para finalizar se recogen algunas consideraciones a modo de conclusión.

Palabras clave: Aprendizaje de lenguas, aptitud lingüística, destrezas básicas, competencia comunicativa, lectura, lenguaje escrito.

Abstract

This paper treats the present situation of linguistic competence and reading comprehension in our education system, taking into account the influence of multimedia resorts and the situation showed by education indicators and international assessments. After the state of affairs about the situation, it is included the legislation evolution, from LOGSE (Organic Law of General Education System Organization) and developing regulations, taking part of the Language and Literature subject, up to LOE (Organic Law of Education) and developing basic regulations, where it is considered as one of the most important basic competences to achieve the students education aim. The paper includes some reflections about the role that linguistic competence should play in our school curriculum and the situation arisen with the new regulation. Finally, some statements are included in terms of conclusion.

Introducción

Desde algunas tribunas de opinión se afirma que la deficiente expresión verbal y escrita de las ideas casi siempre va acompañada de su defectuoso asentamiento en la mente y evidencia carencias de orden y claridad. Por el contrario, desde otras instancias, frecuentemente con acentos artísticos, a veces hemos podido escuchar que aquellas ideas marcadas por las emociones y los sentimientos se acomodan mal a los límites que imponen las palabras y necesitan otras formas de expresión para ser comunicadas al exterior.

La competencia lingüística es la herramienta insustituible para acceder a todos los campos del saber.

En cualquier caso, sin negar que la capacidad comunicativa puede superar los límites de la competencia lingüística, centrémonos aquí en el valor de esta última competencia para actuar como vehículo a través del cual ordenamos y estructuramos nuestro mundo interno y nos comunicamos con el exterior, constituyendo la herramienta insustituible para acceder a todos los campos del saber.

La observación de la situación caracterizada por los bajos niveles de competencia lingüística y comprensión lectora de nuestros estudiantes, aderezados por unos resultados no excesivamente destacados en las evaluaciones internacionales que han abordado la materia, ha hecho saltar las alarmas sociales, reclamando modificaciones curriculares en la escuela que intenten corregir una situación poco alentadora.

El insuficiente nivel de comprensión lectora existente en nuestro país no es un problema ni originado exclusivamente en la escuela ni que pueda ser resuelto únicamente en la escuela.

No obstante lo anterior, se debe observar la realidad con las necesarias dosis de equilibrio, ya que el descenso de los niveles de comprensión lectora constituye una constante en muchos países de nuestro entorno, según se ha evidenciado en el último Informe PISA. Por ello, no cabe residenciar únicamente en el sistema educativo el origen del problema ni los medios para solventarlo.

Debemos considerar que el insuficiente nivel de comprensión lectora existente en nuestro país no es un problema originado exclusivamente en la escuela ni que pueda ser resuelto únicamente en la escuela. La competencia lingüística supone un aspecto de la formación en el que intervienen diversos factores dentro y fuera del centro educativo (formales, no formales e informales). En términos generales, debemos reconocer que el sistema educativo formal ya no es el único medio a través del cual los niños y niñas, la población adolescente y el conjunto de los ciudadanos adquieren competencias básicas.

Los medios de comunicación social están conformando una nueva forma de aproximarnos a la lectura.

Esta consideración es especialmente apropiada si la aplicamos al ámbito lingüístico. Vivimos un momento social en el que los medios de comunicación multimedia poseen una poderosa influencia en la competencia lingüística y están conformando una nueva manera de aproximarnos a la lectura, caracterizada por un fuerte componente de lectura práctica, encaminada a la consecución de una finalidad inmediata directamente buscada para su aplicación, y por menores proporciones de lectura sosegada y reflexiva que persiga el aumento del bagaje cultural y el simple placer por la lectura.

Esta situación se inició ya en la segunda mitad del pasado siglo, con la generalización de la televisión, y continúa en nuestros días con la extensión vertiginosa de la comunicación escrita a través de los medios telemáticos. La difusión de *Internet* ha supuesto una nueva manera de aproximarse al conocimiento que difiere de la forma tradicional basada en los medios escritos. El libro escrito de corte tradicional requiere mayores aportes de calma, concentración y persistencia, obligando a procesos mentales de imaginación y abstracción. En los medios audiovisuales el poder de la imagen juega a veces en contra de los rasgos antes citados. La rapidez, el gusto por lo inmediato y la información a tiempo real conforman otro universo diferente al mundo representado por el libro en formato tradicional.

Lo anterior no debe ser interpretado como formas opuestas y antagónicas de aproximarse a la lectura, ya que de alguna manera se deben considerar como dos vehículos para relacionarnos con el mundo circundante. Pero debemos tener presente que la excelencia de nuestra comprensión y expresión lingüística se basa en la necesaria combinación del tradicional mundo del libro y de las nuevas formas multimedia, de lo contrario corremos el riesgo de sufrir carencias formativas graves.

La problemática antes esbozada tiene su reflejo directo en el sistema educativo. A continuación expondremos algunos datos referidos a los indicadores educativos y las evaluaciones internacionales realizadas en relación con la competencia lingüística y la comprensión lectora.

Una vez planteada la situación, conviene realizar un recorrido por la normativa que ha regido el currículo escolar en nuestra reciente historia educativa, con el fin de captar en toda su extensión la noción de “competencia lingüística”, que, impulsada desde instancias internacionales, ha sido introducida recientemente en nuestro ordenamiento.

Seguiremos la exposición poniendo de relieve algunos problemas que afronta el currículo y las competencias lingüísticas a la hora de su aplicación y desarrollo real en los centros, trazando algunas líneas por las que puede transcurrir su futuro. Para terminar, incluimos algunas reflexiones en forma de conclusiones derivadas de todo lo expuesto.

Indicadores de la competencia lingüística y la comprensión lectora

El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, elaborado por el Instituto de Evaluación, en su última publicación de 2006, incluye los resultados obtenidos en Lengua castellana y en Lengua extranjera, tanto en Educación Primaria como Secundaria Obligatoria. Los datos no se encuentran plenamente actualizados, a la espera de que el Instituto publique los datos de las evaluaciones realizadas en 2007. No obstante, podemos acercarnos a los datos publicados en 2006, lo que nos permite tener una noción aproximada de la situación existente en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en lo que respecta

Los indicadores educativos y las evaluaciones internacionales proporcionan una semblanza de la situación existente.

a la competencia lingüística del alumnado, si bien los datos deben ser tomados con reservas ya que presentan cierto desfase temporal.

Por lo que respecta al último curso de la Educación Primaria, el estudio trata de comprobar el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión escrita del alumnado de sexto curso. Las puntuaciones del alumnado se dividieron en 500 puntos, con media en 250 puntos, agrupándose en intervalos de 50 puntos que se correspondían con determinadas habilidades en cada caso.

El 16% del alumnado obtuvo más de 300 puntos, asignándoseles un rendimiento alto. El 35% de los alumnos alcanzó puntuaciones en el intervalo comprendido entre 250 y 299 puntos, donde se encuentra la media, con un rendimiento considerado como medio-alto. El alumnado comprendido entre los 200 y 249 puntos supuso el 34%, con un rendimiento medio-bajo. Finalmente, por debajo de 200 puntos se sitúa el 16% de los alumnos, lo que implica un bajo rendimiento para este porcentaje de alumnado.

El rendimiento del alumnado en Lengua castellana se asociaba, entre otras variables, a los estudios de los padres, las diferencias de sexo y la titularidad de los centros.

El 66% del alumnado con padres universitarios se presenta con rendimientos alto y medio-alto, mientras que únicamente alcanzan estos niveles el 38% del alumnado con padres sin estudios o con estudios primarios.

En Lengua castellana, las chicas se sitúan en un porcentaje del 55% entre los niveles de rendimiento alto y medio-alto, mientras que en estos niveles el porcentaje de chicos es del 47%.

En los centros privados el porcentaje de alumnado en los niveles altos y medio-alto es del 60%, mientras que se reduce al 46% en los centros públicos, si bien esta variable debe ser examinada conjuntamente con el nivel de estudios de los padres y otros factores sociales y culturales de la población afectada.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria Obligatoria, las pruebas tenían por objeto conocer las adquisiciones de conceptos y procedimientos del alumnado relacionados con las destrezas básicas de la lengua (comprensión y expresión), la lengua como objeto de conocimiento y la formación literaria. Como en el caso anterior, las puntuaciones alcanzadas por los alumnos se distribuían en una escala de media 250 puntos, agrupándose en intervalos de 50 puntos a los que correspondían determinadas habilidades marcadas en el estudio.

Los resultados eran muy similares en esta etapa educativa a los expuestos anteriormente para la Educación Primaria, por lo que no se abordan nuevamente con detalle.

Por otra parte, entre las evaluaciones internacionales en las que ha participado España recientemente, relacionadas con las competencias lingüísticas, se encuentra el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (PIRLS 2006), referido al alumnado de 40 países que cursaba el 4º año académico de Educación primaria.

El sistema se orienta más hacia el nivel medio del alumnado y no parece dedicar suficiente atención a quienes quedan rezagados y a quienes no avanzan todo lo que podrían.

En este estudio se utilizó una escala de referencia acordada en 500 puntos. La puntuación obtenida por el alumnado de 4º curso de Educación Primaria de España fue de 513 puntos, nivel situado ligeramente por encima del promedio internacional, pero en los puestos inferiores del conjunto de países europeos de nuestro entorno. El 28% del alumnado se encuentra en los escalones bajos del estudio, el 41% en los niveles intermedios y el 31% en los niveles superiores (frente al 45-56% de la mayor parte de los países europeos). De acuerdo con las conclusiones del estudio: *“Esta distribución proporciona una fotografía del sistema educativo español bastante estable desde hace más de una década: la de un sistema más orientado hacia el nivel medio del alumnado y que no parece dedicar suficiente atención tanto a quienes quedan rezagados como a quienes no avanzan todo lo que podrían”.*

Los resultados de PIRLS 2006 evidencian un aceptable grado de equidad del sistema.

Los resultados de la evaluación arrojan un aceptable grado de equidad del sistema, atendiendo a la dispersión de los resultados entre el alumnado, ya que, aunque no cabe equiparar la situación con los países que se encuentran a la cabeza en los índices de equidad en Europa, nuestro sistema se sitúa alejado de las desigualdades que se evidencian observando la media internacional.

Como se ha indicado al examinar los indicadores de la educación, uno de los factores que parecen condicionar más directamente el rendimiento del alumnado es la formación de los padres, con una diferencia de 120 puntos entre los hijos de padres universitarios y los hijos de padres sin titulación de nivel obligatorio.

Por otra parte, la diferencia del rendimiento entre niños y niñas es en España de 4 puntos a favor de las niñas, frente a diferencias de 17 puntos en el promedio internacional.

En cuanto a la tipología de los centros, se aprecia una diferencia de 34 puntos a favor de los centros privados sobre los públicos, aunque aquí se deben tener presente asimismo las diferencias socioculturales y de titulación de los padres entre el alumnado medio de uno y otro tipo de centros.

Para terminar con las evaluaciones internacionales en la materia, aludiremos al estudio PISA 2006 de la OCDE, sobre el alumnado de 15 años de edad. Teniendo en consideración

que el mencionado estudio estaba centrado en esta edición sobre el ámbito científico y no tenía a la competencia lectora como eje central del mismo, reflejaremos únicamente algunos extremos de interés referido al ámbito lingüístico¹.

En el marco del Proyecto PISA 2006 se considera la comprensión lectora como la “capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”².

El Proyecto PISA, en sus distintas ediciones, presenta la virtualidad, entre otros aspectos, de basar su examen de la competencia lectora en la consideración de aspectos competenciales de la misma como son: la comprensión global del texto, la obtención de información específica en el mismo, la elaboración de una interpretación propia del texto, la reflexión sobre el contenido del texto leído y su relación con conocimientos y experiencias previas del lector y la reflexión sobre las relaciones entre la estructura del texto y la intención del autor.

Para valorar los resultados de PISA 2006 se debe tener presente el enfoque por competencias que poseen las pruebas.

No vamos a dedicar mucho espacio a los resultados de esta evaluación, ya ampliamente difundidos en los medios de comunicación. Únicamente resaltamos que la puntuación media en comprensión lectora de nuestros alumnos es de 461, claramente por debajo de los 492 puntos del promedio de los países de la OCDE y de 484 puntos del total de la OCDE. Entre los criterios utilizados para valorar estos resultados, sin duda de diversa índole, no debemos dejar al margen los factores relacionados con el enfoque por competencias que poseen las pruebas y la escasa experiencia, hasta el momento, de nuestros alumnos en este tipo de perspectivas competenciales.

Evolución legislativa

Una vez trazada a grandes rasgos la situación de nuestros alumnos en relación con su competencia en lengua y su comprensión lectora, resultará de interés realizar un recorrido normativo referido a estos aspectos y la forma que ha adoptado su concepción actual en la LOE, ya que dicha concepción se ha ido conformando desde un enfoque de las áreas lingüísticas individualmente consideradas (Lengua castellana, Lengua autonómica), incorporando al componente anterior las competencias adquiridas mediante el estudio de lenguas extranjeras, hasta llegar a la noción de una competencia lingüística mucho más global, en la que inciden de alguna manera todas las materias y áreas del currículo escolar.

Debemos comenzar indicando que la presente ordenación general de nuestro sistema educativo parte de la regulación realizada por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).

1 PISA 2009 volverá a centrarse nuevamente sobre la competencia lectora.

2 OCDE/PISA (2006) *Assesing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*.

La noción doctrinal de capacidades, competencias, habilidades o destrezas no siempre ha gozado de unanimidad entre los autores.

La noción doctrinal de capacidades, competencias, habilidades o destrezas no siempre ha gozado de unanimidad entre los autores y esta carencia de homogeneidad teórica se plasmó ya en la LOGSE³. No existía en dicha norma legal la noción de “competencia lingüística” en la configuración teórica que hoy ha adoptado el término. No obstante, a la hora de enumerar los objetivos de los distintos niveles y etapas del sistema, en distintas ocasiones la Ley alude a conceptos que materialmente podrían identificarse de manera bastante ajustada a la noción asumida por la normativa derivada de la LOE en relación con la competencia básica lingüística, según se aprecia seguidamente.

En la Educación Infantil se afirmaba que contribuía a desarrollar en los niños, entre otras, la capacidad de relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.

La norma que estableció las enseñanzas mínimas de esta etapa (Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre), expresó los objetivos de la misma en términos de capacidades, según establecía la Ley, considerando como uno de dichos objetivos la utilización “[...] del lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros [...]” (artículo 2 h). Una de las áreas de experiencia era la constituida por “Comunicación y representación”. En su Introducción se trasvasaba al ámbito normativo un debate doctrinal largamente discutido, como es el del acceso de los niños y niñas a la lectura y la escritura. Resulta de interés el párrafo siguiente que resume el enfoque recogido en relación con la lectura y escritura en esta etapa: *“La iniciación a los códigos de la lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente, ya que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras ahora más importantes: la motivación por adquirir los nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etcétera.”*

Por lo que respecta a la etapa de Educación Primaria, la Ley señalaba que las enseñanzas en la misma debían contribuir a desarrollar las capacidades de los niños para utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma si existiera, así como a comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera. Estos aspectos fueron desarrollados con la regulación de las enseñanzas mínimas (Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio), donde se incorporan a la etapa las asignaturas de *Lengua castellana y Lengua autonómica*, así como *Lengua extranjera*. La competencia lingüística quedaba concretada en la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, el reconocimiento de la riqueza cultural de España, la reflexión y exploración de la lengua oral y escrita.

³ Hay que indicar que es en el ámbito de la Formación Profesional donde se desarrolla con mayor extensión la noción de competencia general, capacidades profesionales, capacidades terminales y unidades de competencia, si bien con un componente fuertemente centrado en las realizaciones profesionales, aspectos que han ejercido una decisiva influencia a la hora de regular el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

En Educación Secundaria Obligatoria, el ámbito lingüístico se plasmaba para la ESO en la comprensión y expresión correcta de textos y mensajes complejos, tanto orales como escritos, así como la comprensión y expresión apropiada en una lengua extranjera (artículo 19 a) y b). En el Bachillerato las enseñanzas debían contribuir a desarrollar las capacidades relacionadas con el dominio de la lengua castellana y autonómica y la expresión fluida y correcta en una lengua extranjera (artículo 26 a) y b). Para la consecución de estos objetivos, ambas etapas se estructuraban con asignaturas de lengua castellana y lengua autonómica de carácter obligatorio, así como de lengua o lenguas extranjeras. Todos estos objetivos fueron desarrollados en las enseñanzas mínimas y en las normas autonómicas que aprobaron los respectivos currículos (Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, y Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre).

La reforma de las enseñanzas mínimas y currículos de ESO y Bachillerato, conocida por la “Reforma de Humanidades” (Reales Decretos 3473/2000, de 29 de diciembre, y Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre), mantuvieron en sus grandes líneas la ordenación que provenía de 1991 referida al ámbito lingüístico, si bien dotando los contenidos de mayor concreción y aumentando el tiempo lectivo destinado a las enseñanzas de estas materias y asignaturas. A pesar de ello, la noción de competencia lingüística, tal y como se plasma en la normativa derivada de la LOE, permanecía todavía al margen de nuestro ordenamiento jurídico educativo.

La LOCE intentó potenciar los aspectos referidos a la comprensión lectora.

La Ley de la Calidad (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) incorporó numerosos aspectos contenidos en la LOGSE relacionados con la temática que se viene examinando. No obstante, se deben mencionar algunos aspectos novedosos existentes entre los objetivos de las distintas etapas, objetivos que perseguían el desarrollo de las capacidades que se relacionan en cada caso en la Ley. Aunque la Ley no llegó a tener aplicación en su aspecto curricular⁴, conviene realizar una sumaria aproximación a su desarrollo normativo, que aunque no pueda afirmarse que supusiera un avance importante en lo que respecta al concepto competencial lingüístico, supuso un intento por potenciar los aspectos referidos a comprensión lectora, que más tarde serían incorporados a la LOE.

Por lo que afecta a la Educación infantil, entre las capacidades cuyo desarrollo se perseguía con esta etapa, además del desarrollo de las habilidades comunicativas orales, se cita expresamente la iniciación “[...] en el aprendizaje de la lectura y la escritura”⁵.

Entre las áreas de la etapa, la norma que aprobó las enseñanzas comunes de la misma incorporó la de “Desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas” (Real Decreto 829/2003, de 27 de junio). En las enseñanzas comunes de la etapa se realizaba una

⁴ Salvo en los casos del currículo de Educación infantil cuya aplicación fue adelantada por determinadas Administraciones educativas.

⁵ La Ley y su desarrollo curricular posterior asumió así un principio que no coincidía plenamente con el que en su momento incorporó la normativa derivada de la LOGSE, mostrándose una línea favorable a que el inicio de la lectoescritura se produjera antes del inicio de la Educación primaria.

aproximación a la lectura y la escritura bastante más desarrollada que en la normativa curricular precedente, aspecto éste sobre el que, como hemos observado anteriormente, existen discrepancias en la doctrina que se traspasan periódicamente a la legislación.

Por lo que afecta a la Educación Primaria y sus enseñanzas comunes, se seguían manteniendo los pilares fundamentales de la normativa precedente, aunque la Ley asignaba una especial consideración a las áreas que tuvieran un carácter instrumental para la adquisición de otros conocimientos, debiendo potenciarse en los currículos las actividades que estimularan “*el interés y el hábito de la lectura*”, extremo que se plasmó en las enseñanzas comunes de la etapa (Real Decreto 830/2003, 27 de junio).

En cuanto a la Educación Secundaria, los Reales Decretos que aprobaron las enseñanzas comunes de la ESO y del Bachillerato incorporaron con bastante rigor la reforma de dichas etapas realizada en 2000, potenciando con mayor énfasis los hábitos de lectura y escritura. Así, la comprensión lectora y la capacidad de expresarse correctamente en público debían ser desarrolladas en todas las asignaturas de la etapa, promoviéndose también las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollasen actividades que estimularan el interés y el hábito de la lectura y de la expresión oral (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio y Real Decreto 832/2003, de 27 de junio).

Asimismo, hay que señalar que las enseñanzas comunes introducían dificultades adicionales para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si el alumno no había superado la materia de *Lengua castellana y literatura* o la *Lengua autonómica*.

Como es conocido, la LOCE no llegó a tener aplicación en lo que afectaba a su ordenación curricular (Real Decreto 1318/2003, de 28 de mayo). Desde un plano normativo, tampoco podemos considerar que supusiera un avance significativo en lo que respecta a la introducción del eje competencial en las materias y áreas curriculares. A pesar de ello, hay que reparar en el reforzamiento de la lectura y la escritura como aspecto transversal aplicable en todas las áreas y materias del currículo. El carácter instrumental de este extremo quedó acentuado en la Ley y en su normativa de desarrollo que aprobaba las enseñanzas comunes.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave supuso un fuerte impulso desde instancias europeas a la noción de competencias educativas.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, de 18 de diciembre de 2006 (Diario Oficial Unión Europea 30.12.2006) supuso un fuerte impulso desde instancias europeas a la noción de competencias educativas que, por lo que a nuestro sistema educativo respecta, se encontraba ya presente en la LOE. Ello, a pesar de las escasas competencias existentes en materia educativa en manos de la Unión Europea, que están marcadas por un carácter de subsidiariedad y por el principio de libre coordinación entre los países miembros. Dicha Recomendación seguía la línea trazada en el Proyecto DeSeCo (1996-2006),

promovido y desarrollado por la OCDE para establecer un marco de evaluación de las competencias clave.

La Recomendación a los estados miembros proponía el trabajo en los respectivos sistemas educativos de las ocho competencias clave siguientes: 1. comunicación en la lengua materna; 2. comunicación en lenguas extranjeras; 3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. competencia digital; 5. aprender a aprender; 6. competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; 7. espíritu de empresa y 8. expresión cultural.

En la mencionada Recomendación se define la competencia como *“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”* y las *“competencias clave”* como *“aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.”*

La LOE había ya incluido las “competencias básicas” como uno de los elementos que conforman el currículo escolar.

En la misma dirección, ya la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación había incluido las “competencias básicas” como uno de los elementos que conforman el currículo escolar, si bien no se realiza definición alguna sobre lo que deba entenderse por tal concepto.

A lo largo de la Ley se incorporan diferentes aspectos relacionados con las competencias básicas. Así, en cuanto a las evaluaciones de diagnóstico que deberán realizarse al finalizar el segundo ciclo de la etapa de Educación Primaria y el segundo curso de la ESO, éstas deberán versar sobre las competencias básicas fijadas en el currículo. Igualmente, en los procesos de evaluación, en los informes al término de la Educación Primaria y en la concesión del título de Graduado en Educación Secundaria, la adquisición de las competencias básicas adquiere un papel de especialmente importante.

También en los programas de cooperación territorial entre el Estado y las Administraciones educativas, el reforzamiento de las competencias básicas de los estudiantes se configura como una circunstancia cuyo fomento resulta prioritario.

En el desarrollo de la LOE, las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre) incluye en el área de *“Lenguajes: comunicación y representación”*, el afianzamiento del lenguaje oral y la iniciación en la lecto-escritura⁶, así como la introducción de rutinas habituales de aula en una lengua extranjera. En el área indicada se recoge al respecto: *“En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura, despertando y afianzando su interés por ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente,*

⁶ Objetivo nº 5.: “Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento [...]”

a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.”

La regulación de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre) y de la Educación Secundaria Obligatoria (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre) incorporó las competencias básicas entre los elementos de dichas enseñanzas mínimas, que deberán constar en los currículos que aprueben las Administraciones educativas y a las que se les trata de dotar de un carácter integrador del currículo.

La consecución de estas competencias básicas se concibe para toda la enseñanza obligatoria, quedando, por tanto, al margen la Educación Infantil y el Bachillerato, donde la noción de competencia básica no ha quedado incorporada a las enseñanzas mínimas.

En los niveles obligatorios de enseñanza, las competencias básicas aparecen reguladas en las enseñanzas mínimas de dos formas, en primer lugar mediante una definición semántica que la expone y, en segundo lugar, al examinar cada una de las disciplinas, se incluye la manera en que dicha disciplina influye en la consecución de cada una de las competencias.

Existe una sustancial identidad entre las competencias básicas recogidas en las enseñanzas mínimas de los niveles obligatorios derivadas de la LOE y las procedentes de la Recomendación del Parlamento y Consejo Europeo.

Las normas jurídicas que aprueban las enseñanzas mínimas de los niveles obligatorios recogen las competencias cuya incorporación recomendaba la Resolución del Parlamento y el Consejo Europeo. Las competencias básicas en la Educación Primaria y secundaria obligatoria son las siguientes: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática; 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4. Tratamiento de la información y competencia digital; 5. Competencia social y ciudadana; 6. Competencia cultural y artística; 7. Competencia para aprender a aprender; 8. Autonomía e iniciativa personal. Como se puede apreciar, existe una sustancial identidad entre las competencias básicas recogidas en las enseñanzas mínimas de los niveles obligatorios derivadas de la LOE y las procedentes de la Recomendación del Parlamento y Consejo Europeo.

En primer término hay que indicar que las competencias básicas que constan en la Recomendación del Parlamento y Consejo Europeo como “1. *comunicación en la lengua materna*” y “2. *comunicación en lenguas extranjeras*”, se unifican en la normativa de nuestro sistema en una sola competencia básica: “1. Competencia en comunicación lingüística”.

La regulación referida recogía las finalidades de la inclusión de las competencias básicas en el currículo. Al respecto, resulta de interés transcribir el siguiente párrafo del Anexo I de las mismas, al referirse a dichas finalidades de las competencias básicas: “*En primer*

lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.”

Los centros deben garantizar un periodo destinado a la lectura en todas las materias de todos los cursos de las etapas respectivas.

Centrando nuestro examen sobre las competencias lingüísticas y, en su marco, sobre la comprensión lectora, hay que indicar que en la regulación de las enseñanzas mínimas tanto de la Educación Primaria como de ESO, se establecía que los centros deben garantizar un periodo destinado a la lectura en todas las materias de todos los cursos de las etapas respectivas, al considerarse como un instrumento insustituible para el logro de las competencias básicas.

Por lo que respecta a la competencia en comunicación lingüística, la consecución de la misma implica poner en aplicación los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios que evidencien el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera. En la regulación de las enseñanzas mínimas se afirma que esta competencia comprende: *“la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.”*

En cuanto a la competencia lectora, integrada en la lingüística, la norma afirma, entre otros aspectos, que: *“Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.”*

Una vez expuesto el campo estrictamente normativo, se debe realizar una primera puntualización relacionada con el propio concepto de competencia, ya que mientras en nuestro ordenamiento jurídico se considera la competencia básica, en general, y lingüística, en particular, como integrada por “conocimientos, destrezas y actitudes”, en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo antes mencionada se la considera compuesta por “conocimientos, capacidades y actitudes”. Quizás aquí las traducciones hayan contribuido en parte a introducir algo de confusión en el concepto⁷, confusión que comienza a disiparse cuando examinamos tales componentes con detalle.

⁷ El término inglés “skills” ha sido traducido en el documento oficial de la Recomendación como “capacidades” en lugar de “habilidades o destrezas”, lo que resulta confuso ya que en la doctrina española la construcción conceptual de estos términos no los hace equiparables.

Todas las materias del currículo coadyuvan al logro de la comunicación lingüística.

Una nota de gran relevancia en el concepto de competencia lingüística consiste en que todas las materias del currículo coadyuvan a su logro y así se refleja al examinar cada materia, donde se indica su aportación a la consecución de las respectivas competencias básicas. De la misma forma, la comunicación lingüística y comprensión lectora resulta imprescindible para el éxito en el resto de competencias. Al respecto la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo afirma: “Muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las TIC constituye el fundamento esencial para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender. Hay una serie de temas aplicables a la totalidad del marco y que intervienen en las ocho competencias clave: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.”

La competencia lingüística está relacionada con la lengua castellana, autonómica y lenguas extranjeras que curse el alumno.

Otro extremo que debe destacarse radica en apreciar la competencia lingüística no solamente relacionada con la lengua castellana, sino también con las lenguas autonómicas⁸ y con las lenguas extranjeras que curse el alumno, extremo éste que de alguna forma retoma posturas relacionadas con la defensa de un área lingüística integrada por todas las materias o asignaturas de este carácter que componen el currículo.

En la comunicación lingüística participan aprendizajes formales, no formales e informales.

Asimismo, hay que resaltar el carácter integrador del conocimiento lingüístico que debemos asignar a esta competencia, puesto que en la obtención de sus fines participan los aprendizajes formales, dentro del sistema educativo, los aprendizajes no formales, al margen de dicho sistema, e informales, que se incorporan a través de la relación con el entorno.

La comunicación lingüística se caracteriza por su proyección sobre la práctica.

Finalmente, se debe señalar que las competencias básicas y la competencia en comunicación lingüística se caracterizan por su proyección sobre la práctica. La realización de tareas específicas, poniendo en aplicación las competencias necesarias, constituye un extremo inherente a la concepción de competencia que aquí se viene tratando, la cual podrá ser aplicada sobre diferentes situaciones y realidades.

A lo largo de esta exposición hemos apreciado cómo la competencia lingüística, en nuestro sistema educativo, ha pasado de una concepción basada fundamentalmente en la consideración aislada de materias curriculares específicas, a una noción más amplia de competencia lingüística, en el marco del ámbito europeo, donde se incorporan conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas con contextos lingüísticos específicos de otras materias o asignaturas y donde se integran, asimismo, las lenguas autonómicas y las lenguas extranjeras cursadas, así como los conocimientos que al respecto se han

⁸ La práctica totalidad de las Comunidades Autónomas con lengua oficial propia además del castellano, regulan el currículo de dichas lenguas junto con el currículo de la lengua y literatura castellana, acentuando la unidad del bloque lingüístico del currículo.

La comprensión lectora se constituye en uno de los ejes clave sobre los que gira la competencia lingüística.

adquirido en otros ambientes no formales o informales. La competencia en comunicación lingüística constituye una parte esencial de la capacidad comunicativa de los seres humanos, siendo la comprensión lectora uno de los ejes clave sobre los que gira dicha competencia.

Líneas de futuro

Debemos tener presente que el logro de los niveles necesarios de competencia lingüística y comprensión lectora constituye un requisito imprescindible para la superación de todas las materias del currículo escolar y el progreso personal y académico de los alumnos. Esta competencia se erige en elemento transversal y vehicular sin cuyo dominio no resulta posible el progreso académico adecuado.

En relación con lo anterior, observemos que, según se desprende del Informe PISA 2006, al menos un 25% del alumnado de 15 años no alcanza el nivel 1 de competencia lectora en nuestro país. Asimismo, como hemos visto anteriormente en los indicadores de la educación, al examinar las destrezas básicas de la Lengua (comprensión y expresión), al 34% de los alumnos de ESO evaluados se les atribuye un rendimiento medio-bajo y al 15% del alumnado un rendimiento bajo. Recordemos también que el Informe PIRLS 2006 reflejaba un 28% del alumnado en los escalones bajos del estudio sobre comprensión lectora.

Las carencias lingüísticas están relacionadas con el llamado éxito y fracaso escolar del alumnado.

Todos los datos porcentuales mencionados se deben relacionar directamente con el porcentaje de alumnado que no consigue el título de Graduado en Educación Secundaria y que oscila en torno al 30% en nuestro sistema educativo, lo que nos proporciona un indicio lo suficientemente sólido para poner en relación las carencias lingüísticas con el denominado éxito o fracaso académico del alumnado.

En cuanto a las repercusiones de la introducción de las competencias básicas en el currículo, se debe afirmar, en primer término, que las competencias básicas y lingüísticas suponen una circunstancia conectada con recomendaciones que provienen del Parlamento y del Consejo en el ámbito europeo. Pero debemos tener presente que la introducción de estas competencias no constituye un aspecto absolutamente desconocido en nuestra legislación educativa. Si examinamos en la LOGSE y la LOCE los objetivos asignados a cada uno de los diferentes niveles educativos, principalmente los niveles obligatorios, nos encontramos con formulaciones que guardan bastante similitud con algunas de las competencias básicas que ahora han sido incorporadas a las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Las competencias básicas guardan una estrecha relación entre todas ellas.

Lo que diferencia principalmente a los objetivos generales de nivel o etapa recogidos en dichas normas y las competencias básicas ahora incorporadas al currículo está fundamentado en su construcción teórica, ya que, las competencias básicas guardan una estrecha relación entre todas ellas, se alimentan e influyen mutuamente e intentan

incorporar en el currículo ejes básicos sobre los que deberían girar el resto de elementos del currículo, situando la aplicación práctica de dichas competencias en el centro del discurso curricular.

A pesar de este nuevo enfoque, el currículo escolar resultante de las previsiones de la LOE constituye un estadio intermedio entre el currículo disciplinar precedente y un currículo que se centrara de manera principal sobre las competencias básicas.

Así, debemos tener presente que las enseñanzas mínimas derivadas de la LOE, en sus distintos niveles, mantienen los objetivos generales del nivel y específicos de cada materia, área o asignatura, los contenidos donde se incluyen conceptos, procedimientos y actitudes, y los criterios de evaluación que, aunque teniendo como horizonte las competencias básicas, tratan de evaluar la asimilación de los contenidos curriculares por parte del alumnado y la consecución de los objetivos en cada una de las disciplinas de estudio.

La formación del profesorado representa aquí un papel de especial trascendencia.

No podemos, por tanto, derivar de este examen que los nuevos currículos de la LOE se desenvuelvan alrededor de un eje integrado por las competencias básicas, lo que sin duda hubiera representado un giro muy drástico con respecto a la realidad cotidiana de la vida escolar. Ello hubiera afectado a una asentada práctica docente y organizativa de los centros, cuya adaptación deberá producirse de manera equilibrada y sin saltos en el vacío. Una vez más, la formación del profesorado desempeña aquí un importante papel, ya que junto a una perspectiva disciplinar, necesaria e insustituible, se debe ir dando cabida a la noción de competencia básica que afecta a diferentes disciplinas al mismo tiempo y que implica un trabajo colaborativo entre el profesorado.

La organización de los centros escolares no se muestra propicia para un trabajo conjunto en torno a las competencias básicas.

Tampoco la organización de los centros escolares se muestra en el presente muy propicia para un trabajo conjunto en torno a las competencias básicas. Debemos tener presente que la organización departamental de los centros de educación secundaria e incluso la organización por áreas de los centros de Educación Primaria⁹ juegan en contra de un currículo sustentado sobre competencias básicas a cuya consecución coadyuvan de una u otra forma todas las materias, áreas o asignaturas.

La introducción de las competencias básicas en el currículo debe suponer un cambio en los métodos pedagógicos.

La introducción de las competencias básicas en el currículo debe suponer un cambio en los métodos pedagógicos aplicados en las aulas. Exige, sin duda, una selección más depurada de tareas a realizar en las que el alumno sepa aplicar los conocimientos adquiridos, sus habilidades y destrezas y las actitudes ante el problema planteado, teniendo en cuenta que en la resolución de las tareas a desarrollar pueden y deben intervenir diferentes competencias básicas.

⁹ Las áreas específicas asumen aquí también un protagonismo importante, aunque en menor medida que en los centros de secundaria.

Desde algunos sectores se critica la forma en que las competencias básicas han sido recogidas en el currículo.

Pero desde algunos sectores se ha criticado la forma en que las competencias básicas han sido recogidas en el currículo, ya que en la regulación normativa de las enseñanzas mínimas y los currículos no se realiza un planteamiento operativo que ponga en relación cada una de las competencias con cada uno de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en el currículo, circunstancia que de alguna manera priva a la competencia de su componente integrador del resto de elementos curriculares. No obstante, desde otras posturas más defensoras de la autonomía docente, se postula que esta interrelación de los elementos del currículo en torno a cada una de las competencias debe llevarse a cabo en las programaciones curriculares de centro, con independencia de la denominación específica que éstas adopten, mediante una correcta definición de tareas, teniendo como base las normas fijadas por las Administraciones educativas¹⁰. En cualquier caso, si ello fuera así, no cabe duda que la desorientación sobre la materia se encuentra muy extendida en el sector docente.

A las competencias básicas les corresponde una misión integradora de los elementos del currículo.

Entendemos que la estructura de las competencias básicas en general, de la que forma parte relevante la competencia lingüística y la comprensión lectora, supone una nueva perspectiva desde la cual enfocar el currículo. No se debe perder de vista la misión integradora de todos los elementos del currículo que, de una u otra forma, le corresponde a la competencia básica. En ningún caso sustituye a los mismos, misión que sería prácticamente imposible dada su general configuración en la regulación normativa que desarrolla la LOE, sino que tales competencias están llamadas a ordenar todos los componentes del currículo en una dirección armónica.

A la regulación de las competencias se les atribuye falta de concreción.

Algunos analistas han puesto de relieve que las competencias básicas, tal y como han sido reguladas en nuestro ordenamiento educativo, adolecen de una importante falta de concreción, pudiendo en parte cumplir la misma función con independencia de los contenidos específicos del currículo.

Asimismo se ha argumentado que la normativa que regula este nuevo componente curricular carece de medios suficientes para evaluar los índices de consecución, por lo que tales competencias son muy similares para la enseñanza primaria y para la secundaria obligatoria. Debemos, por tanto, recurrir a los criterios de evaluación de cada área o materia, que se sustentan sobre objetivos y contenidos específicos, para poder valorar los niveles de consecución de estas competencias.

La noción de competencia lingüística supone un avance en la conformación del currículo.

La introducción en el currículo de la noción de competencia en comunicación lingüística y, dentro de ella, de la comprensión lectora, parece un avance en la conformación del currículo, pero su afianzamiento deberá producirse con la práctica curricular en las aulas y la reflexión teórica imprescindible para su consolidación.

¹⁰ No olvidemos que en la regulación de las enseñanzas mínimas se incluye la forma en que cada materia contribuye a las competencias básicas, pero no la manera en que contribuye en dichas competencias cada uno de los elementos del currículo (objetivos, contenidos, criterios evaluación).

Conclusiones

De todo lo anterior cabe extraer algunas consideraciones que de alguna forma resumen los aspectos expuestos.

Si examinamos la situación del momento presente en lo que afecta a la lectura y su comprensión, cabe afirmar que a pesar de que nunca hubo en nuestro sistema educativo una población escolar tan considerable en cuanto a su número, el nivel de comprensión lectora y de su capacidad en la propia lengua y en lenguas extranjeras no alcanza las cuotas de excelencia existentes en otros países de nuestro entorno.

El descenso en comprensión lectora, que evidencian diversas evaluaciones internacionales y que afecta no sólo a nuestro país sino a buena parte de los países de la OCDE, hay que ponerlo en estrecha relación con la nueva forma de aproximarnos a la lectura, propiciada por los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, que favorecen la inmediatez, el sentido práctico y la lectura con frecuencia superficial y carente del necesario sosiego.

Desde instancias internacionales se ha aconsejado que en los sistemas educativos se trabajen las competencias básicas, entre las que destaca la comunicación en la lengua materna y en lenguas extranjeras, introduciendo un eje que aglutine de forma creciente los elementos del currículo y fomente la aplicación de tales competencias en la realización de tareas específicas apropiadas.

Nuestro ordenamiento jurídico educativo, a través de su reciente historia, ha evolucionado desde la contemplación del área o materia de Lengua y literatura, así como de Lengua extranjera, de manera individualizada, con escasos puentes tendidos hacia el resto de áreas y materias y con una deficiente aplicación de los conocimientos, destrezas y actitudes de cara a la resolución de tareas específicas, hasta la introducción en el currículo de la competencia lingüística considerada con vocación de totalidad, que queda caracterizada, entre otros, por los siguientes aspectos:

- Interrelación entre todas las competencias básicas y condición instrumental básica de la competencia lingüística y la comprensión lectora.
- Consideración global de todas las materias lingüísticas del currículo.
- Carácter integrador de la competencia lingüística en relación con aprendizajes formales, no formales e informales.
- Proyección de la competencia lingüística y lectora sobre la práctica.

El asentamiento de la perspectiva curricular que tenga como horizonte a las competencias básicas se puede encontrar con algunos problemas de aplicación práctica en la actualidad.

Entre tales problemas cabe citar la falta de mentalidad de las Administraciones, profesores y alumnos para asumir plenamente dicha perspectiva, la actual organización departamental de los centros docentes, los métodos de trabajo aplicados en las aulas o la insuficiente formación del profesorado.

Desde una perspectiva normativa se han formulado algunas críticas hacia este enfoque competencial que han puesto de relieve: la incorporación de las competencias básicas únicamente a los niveles obligatorios de enseñanza, su falta de concreción, la ausencia de índices de logro o consecución y la insuficiente conexión con el resto de elementos del currículo para cumplir su papel integrador.

No obstante, debemos considerar que los cambios en el currículo afectan a un elevado número de estudiantes y de docentes, por lo que la realidad cotidiana en nuestros centros necesita de un periodo de adaptación a este nuevo marco. La consolidación de los nuevos conceptos requerirán en nuestro sistema un periodo transitorio que sirva para que las competencias básicas y la competencia en comunicación lingüística, incluyendo la comprensión lectora, puedan desarrollar todas las potencialidades que encierran ■

Referencias bibliográficas

ALVAREZ ANGULO, Teodoro y otros (2007); *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

BRAVO, Carmen y otros (2007), *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI: II encuentro iberoamericano*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CABRERIZO DIAGO, Jesús, RUBIO ROLDÁN, María Julia, CASTILLO ARREDONDO, Santiago (2008); *Programación por competencias: formación y práctica*, Madrid: Pearson Educación.

CLEMENTE LINUESA, María (2004); *Lectura y cultura escrita*, Madrid: Ediciones Morata S.L.

DURAÑONA, Marina Alicia (2006); *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*; Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

GALVE MANZANO, José Luís (2007); *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*, Madrid: EOS.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA) (2007); *Informe PISA 2006: competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT; INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA)(2007), PIRLS 2006:

Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: informe español, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

PÉREZ GÓMEZ, A. I (2007); *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

PÉREZ ESTEVE, Pilar; ZAYAS, Felipe (2007); *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.

PÍO ASASTRUÉ y otros (2007); *El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

PIRLS 2006: *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: informe español*, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

SARACHO, Olivia N. y SPODEK, Bernard (2004); *Contemporary perspectives on language policy and literacy instruction in early childhood education*. Greenwich (Connecticut): Information Age.

SIERRA, Juan Manuel; LASAGABASTER HERRARTE, David (2005); *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

ZABALA, Antoni, ARNAU, Laia (2007); *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Barcelona: Editorial Graó.

La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo

Pilar Pérez Esteve
Directora de Programa del MEC

Sumario: 1. El punto de partida: las competencias básicas. 2. ¿Qué es la competencia en comunicación lingüística? 3. ¿Cómo se contempla la competencia en comunicación lingüística en los currículos. 4. Sumario.

Resumen

¿Por qué nuestros alumnos tienen tantos problemas para comprender lo que leen? ¿Por qué se expresan oralmente con tanta dificultad? ¿Cuál es la razón de que sus escritos sean pobres, les falte cohesión y cueste descifrar qué quieren expresar? ¿Qué plantea el currículo para mejorar esta situación?

Este artículo se inicia con una breve reflexión sobre el porqué de la introducción de las competencias básicas como ejes que, en mayor o menor medida, orientan el currículo. A continuación se centra en la competencia en comunicación lingüística, qué significa esta competencia, a qué nos remite, qué supone leer y comprender un texto. Seguidamente aborda cómo aparece esta competencia en los currículos de las diferentes etapas educativas. Para ello se analiza la competencia en tres ámbitos: el currículo de lengua, el conjunto de las áreas lingüísticas y el de las áreas y materias no lingüísticas. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones para mejorar la comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística desde la corresponsabilidad social en su consecución.

Palabras clave: competencias básicas, competencia en comunicación lingüística, plurilingüismo, comprensión lectora.

El punto de partida: las competencias básicas

Es sabido el peso que, al menos en el contexto europeo, están adquiriendo las llamadas “competencias básicas” entendidas como la capacidad de movilizar los conocimientos, de aplicarlos en diferentes contextos de la actividad social y personal, de plantearse objetivos personales y contar con herramientas suficientes para alcanzarlos. Esta orientación hacia las competencias parte de la convicción de que el principal recurso

Las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias básicas han sido un referente para la definición del currículo español.

de los países de nuestro entorno es el potencial humano, la capacidad de las personas para liderar procesos innovadores y creativos que sólo el conocimiento puede propiciar. De ahí que exista una creciente preocupación por orientar las enseñanzas al desarrollo de la utilización de conocimientos diversos que permitan lograr objetivos personales con los demás. El ya célebre Informe de la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*¹, destaca cuatro pilares básicos sobre los que debería asentarse la educación de futuros ciudadanos y ciudadanas: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser*. Las nuevas necesidades formativas de los ciudadanos del siglo XXI requieren un repensar de forma profunda la educación, lo que implica, en primer lugar, hablar del papel de la *sociedad educadora*, y, por supuesto, del papel de la escuela y *de lo que se hace* en la escuela.

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa² establecen unas recomendaciones para la inclusión de estas competencias en el currículo que han sido un claro referente para la definición del currículo español³.

Cuadro 1. Competencias propuestas por el Consejo de Europa y Competencias en el currículo español de Educación primaria y Secundaria Obligatoria.

Competencias clave Consejo de Europa	Competencias básicas Currículo español
a) Comunicación en lengua materna	a) Competencia en comunicación lingüística
b) Comunicación en lenguas extranjeras	b) Competencia matemática
c) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
d) Competencia digital	d) Tratamiento de la información y competencia digital
e) Aprender a aprender	e) Competencia social y ciudadana
f) Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica	f) Competencia cultural y artística
g) Espíritu de empresa	g) Competencia para aprender a aprender
h) Expresión cultural.	h) Autonomía e iniciativa personal.

Un currículo orientado hacia el logro de las competencias básicas supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición.

No es objetivo de estas páginas reflexionar sobre la selección de las competencias ni sobre la trascendencia de orientar hacia ellas los procesos de enseñanza y aprendizaje, sólo añadir que un currículo orientado hacia el logro de las competencias básicas supone que todas las áreas o materias han de propiciar su desarrollo y adquisición. Y la primera de ellas, la que está en la base de todos los aprendizajes, es la competencia en comunicación lingüística.

¹ Se puede consultar en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

² *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Bruselas, 10.11.2005), en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

³ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 8-12-2006.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5-01-2007.

¿Qué es la competencia en comunicación lingüística?⁴

Es la competencia que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a *utilizar* la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales. En este mismo sentido, PISA 2006⁵ define la competencia lectora como *la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.*

El objetivo es enseñar a comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere.

Es cierto que los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para leer y comprender, para escribir, hablar y escuchar, no acaban nunca de aprenderse, pero también lo es el hecho de que para que se adquieran hay que intervenir de forma sistemática y pautada desde que los niños y las niñas abren sus ojos al mundo y seguir haciéndolo siempre porque esos aprendizajes son básicamente los mismos desde el inicio de la escolaridad, responden al mismo objetivo: enseñar a comunicar de forma eficaz y coherente lo que se quiere expresar, utilizando adecuadamente el lenguaje que cada situación requiere.

Es algo así como aprender a cocinar. ¿Qué hacemos para preparar algo? Deberíamos empezar pensando en la función que va a tener ese plato: quizá un postre, una ensalada, unos entrantes o algo para picar. También necesitamos saber con quién lo vamos a compartir ¿Se trata de una cena romántica? ¿Una fiesta multitudinaria? ¿Una comida campestre? Y, mientras adquirimos maestría en la cocina, deberíamos proveernos de buenos modelos, de *recetas* que se adecuen a nuestros conocimientos culinarios y a nuestros propósitos, deberíamos observar y reflexionar sobre cómo lo hacen quienes saben hacerlo. De ahí que convenga, mientras se aprende, seguir metódicamente los pasos que harán que con esmero y atención nuestro plato se asemeje, en lo posible, a esa receta estupenda. Una vez preparada, cuando la degustemos, podremos valorar si está en su punto, si le falta un poco de sal o quizá una pizca de pimienta. Cuando nuestros amigos la prueben, opinarán sobre la textura, el aroma... y así iremos valorando nuestro producto, pensando en qué paso del proceso podemos corregir, con la convicción de que la próxima vez será mejor. En cualquier caso, lo que no hacemos es primero aprender a pelar, segundo a sofreír, tercero a mezclar... En definitiva, ¿qué necesitamos para cocinar razonablemente bien? Un propósito, modelos, practicar una y otra vez, y valorar los procesos de elaboración y los resultados de nuestros platos para mejorarlos. Así de sencillo y así de complicado.

4 Las ideas de este artículo aparecen desarrolladas en Felipe Zayas y Pilar Pérez Esteve (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

5 PISA son las siglas del *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*, puesto en marcha en 1997 por la OCDE. Ver especialmente *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006*. Disponible en: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf>

Valga este ejemplo para ilustrar que el esfuerzo en nuestras aulas para desarrollar la competencia en comunicación lingüística debería centrarse en enseñar a nuestros alumnos y alumnas, desde Educación Infantil, a participar mediante el lenguaje en las prácticas sociales de las diversas esferas de la vida social y personal, y a poder satisfacer necesidades personales. Para lograrlo, se hace necesario actuar desde muchos frentes. El primero sin duda es la formación del profesorado y contar con buenos materiales que favorezcan la reflexión y la puesta en marcha de este complejo reto. No es ese el objetivo de estas páginas, aquí nos centraremos en un aspecto previo: el marco curricular. Contar con un currículo que propicie esos cambios es, sin duda, un punto de partida imprescindible, insuficiente pero indispensable.

¿Cómo se contempla la competencia en comunicación lingüística en los currículos?

En lo que al currículo se refiere, el desarrollo de esta competencia hay que considerarlo desde la complementariedad de distintos ámbitos. En primer lugar, desde el currículo de lengua, de lo que podríamos llamar “lengua base de instrucción”⁶, es decir, el castellano y las lenguas oficiales de las Comunidades autónomas que tienen lengua propia; en segundo lugar, desde el conjunto de las áreas lingüísticas y, en tercer lugar, desde las áreas y materias no lingüísticas. Veamos cómo se aborda esta competencia en cada uno de estos tres frentes.

La competencia en comunicación lingüística en la/s lengua/s de instrucción

Nos referiremos aquí a la orientación que tienen los Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de castellano. Entendemos, no obstante, que es esta la orientación que debería darse también al resto de las lenguas oficiales de las diferentes Comunidades Autónomas, de hecho algunas de ellas han elaborado un único currículo para ambas lenguas.

En Educación Infantil, el currículo se organiza en tres áreas o ámbitos de conocimiento: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*, *Conocimiento del entorno* y *Lenguajes: comunicación y representación*. Esta última área integra las distintas formas de comunicación y representación para facilitar a los más pequeños la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias y las interacciones con los demás. El currículo indica que en Educación Infantil se ha de iniciar el aprendizaje de la lengua de forma sistemática de manera que pueda ampliarse el marco de uso familiar y se sienten las bases para que niños y niñas aprendan a interactuar en contextos cada vez más variados.

En Educación Infantil se ha de iniciar el aprendizaje de la lengua de forma sistemática. En Primaria y Secundaria el objetivo prioritario es el desarrollo de la competencia comunicativa.

⁶ Actualmente se está trabajando en la elaboración de un Marco Común Europeo referido a las lenguas de instrucción (Languages of education, language of schooling), los documentos de trabajo derivados del proceso de elaboración pueden consultarse en inglés y en francés en la página <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>

En Educación Primaria y en Secundaria, el área o materia de *Lengua castellana y literatura*, tiene también como objetivo prioritario el desarrollo de la competencia comunicativa.

En la configuración de los currículos de todas las etapas subyacen tres ideas clave: el currículo está organizado en función de las habilidades y estrategias que hay que desarrollar, se aprende a usar la lengua actuando en los diversos ámbitos de la actividad social y el aprendizaje de las normas de la lengua ha de darse en ese uso contextualizado y significativo. Nos detendremos en cada una de estas ideas.

Las habilidades y estrategias como eje organizador

Los bloques de contenidos se organizan en primer lugar en función de las habilidades para la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Intentan ordenar la complejidad de los aprendizajes lingüísticos que requieren diferentes estrategias de aprendizaje, pero que han de darse en integrados en las situaciones de comunicación. Naturalmente esta división no puede corresponderse con la práctica en el aula porque las relaciones entre los bloques son evidentes ¿o es que alguien puede expresar algo que no comprende?

Cuadro 2. Bloques de contenidos Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Bloques de contenidos	
Educación Infantil	Educación Primaria y Secundaria Obligatoria
<ul style="list-style-type: none">• Escuchar, hablar y conversar- Aproximación a la lengua escrita- Acercamiento a la literatura	<ul style="list-style-type: none">• Escuchar, hablar y conversar• Leer y escribir• Educación literaria• Conocimiento de la lengua

El aprendizaje del uso de la lengua ha de darse en los diversos ámbitos de la actividad social

Se trata de enseñar habilidades y estrategias para cumplir una tarea social que es distinta según el contexto en el que se dé.

Esta idea alude a no se trata de aprender leer, a hablar o a escribir en general, se trata de enseñar habilidades y estrategias para cumplir una tarea social que es distinta según el contexto en el que se dé (privado y público, familiar o escolar). Supongamos que queremos abordar el tema de los animales en peligro de extinción. Pero, ¿con qué objetivo? porque según cuál sea nuestro propósito la intervención didáctica será necesariamente diferente.

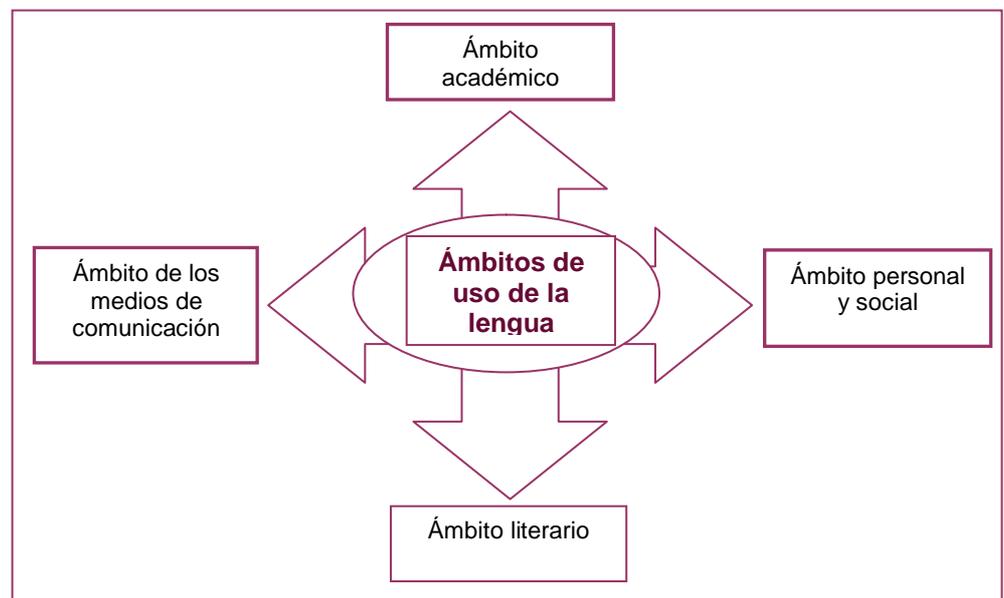
Podemos leer para aprender sobre estos animales con objeto de hacer una ficha descriptiva, una exposición oral o un mapa conceptual; en este caso, nos movemos en el *ámbito académico* que fundamentalmente explica e informa. Quizá nos informamos sobre este hecho para poder para denunciar la situación de un animal concreto en peligro de extinción ante la opinión pública escribiendo una carta, un aviso, unas normas de actuación o un reglamento; es decir, nos movemos en el *ámbito social*. Quizá lo que

queremos es comprender lo que ocurre con estos animales para informar a los demás escribiendo una noticia o un reportaje o dejando un post en nuestro blog, deberemos saber cómo se comunica la información en el ámbito que el currículo denomina, *ámbito de los medios de comunicación*. Pero, ¿y si preferimos escribir o leer un relato o recitar un poema?, en este caso estaremos adquiriendo competencia para desenvolvemos en el *ámbito literario*.

La lectura e interpretación de textos literarios se inicia en la Educación Infantil y Primaria con el recitado, la escucha de textos propios de la literatura oral, las dramatizaciones o la práctica de juegos retóricos. Se trata en estas etapas de favorecer, por encima de cualquier otro objetivo, que niños y niñas experimenten experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios. A la vez, deberán ir familiarizándose con algunas convenciones literarias, en la medida en que ese acercamiento favorezca la comprensión del texto. En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se pretende que se consoliden los hábitos de lectura y, a su vez, se amplíen sus experiencias como lectores que deberán llevar, al final de la etapa, a una mayor sistematización de conocimientos sobre las convenciones literarias y sobre la relación entre las obras y sus contextos históricos.

En el cuadro siguiente se observa cómo se reflejan estos ámbitos en el currículo.

Cuadro 3. Ámbitos de uso que estructuran el currículo.



Seguidamente en el ejemplo que recoge el cuadro, se puede observar la gradación de los aspectos relacionados con la comprensión lectora.

Cuadro 4. La comprensión lectora en los contenidos de los currículos (final de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO).

Educación Infantil (final etapa)	Educación Primaria (final etapa)	Educación Secundaria Obligatoria (final etapa)
<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos. - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. - Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan. - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. - Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute. Interés por explorar algunos de sus elementos. - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica. Identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases. - Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita como libros, revistas, periódicos, carteles o etiquetas. Utilización progresivamente ajustada de la información que proporcionan. - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje. - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias. - Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado, valoración de la biblioteca como recurso informativo de entretenimiento y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como disposiciones legales, contratos, folletos y correspondencia institucional y comercial. - Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas. - Comprensión de textos del ámbito académico, atendiendo especialmente a la consulta, en diversos soportes, de diccionarios, glosarios, y otras fuentes de información, incluyendo fragmentos de ensayos. - Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información. - Actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación. - Lectura de novelas y relatos desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Lectura comentada y recitado de poemas contemporáneos, con especial atención a las aportaciones del simbolismo y las vanguardias al lenguaje poético, valorando la función de los elementos simbólicos y de los recursos retóricos y métricos en el poema. - Lectura comentada de relatos contemporáneos de diverso tipo que ofrezcan distintas estructuras y voces narrativas. - Lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas, o de fragmentos, de carácter diverso constatando algunas innovaciones en los temas y las formas. - Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Acercamiento a algunos autores relevantes de las literaturas hispánicas y europea desde el siglo XIX hasta la actualidad. - Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sobre lecturas. - Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

La reflexión sobre la lengua y sus normas de uso

Necesitamos hacer un uso reflexivo del conocimiento lingüístico para mejorar las habilidades lingüísticas.

Para comprender y producir un texto oral o escrito necesitamos conocer cómo funciona la lengua, cómo podemos usarla para una comunicación correcta y eficaz. Es preciso reflexionar sobre la lengua, aprender a “mirarla” y, también, adquirir conceptos, poder utilizar una terminología gramatical que nos permita hablar sobre cómo funciona, sobre qué registro utilizar según el uso social, sobre los procedimientos que contribuyen a cohesionar un texto determinado; sobre las posibilidades sintácticas que podemos utilizar para expresar un mismo contenido; sobre la norma gramatical y ortográfica, etc. Es decir, necesitamos hacer un uso reflexivo del conocimiento lingüístico para mejorar las habilidades lingüísticas.

En definitiva, las habilidades lingüístico-comunicativas que hay que movilizar según la tarea social serán distintas según el contexto en el que se den y ello requiere conocer también las formas convencionales, o géneros, que adoptan los textos en estos diferentes ámbitos. Así cuando escribimos, por ejemplo, las normas de uso de la biblioteca o los pasos para montar un aparato, necesitamos no sólo saber a quién va dirigido el escrito, sino también cómo son los textos que en la actividad social se usan para ese cometido, cómo se organizan o qué tiempos verbales rigen.

La reflexión, la mirada intencional sobre el funcionamiento del lenguaje, permite elaborar un sistema conceptual y un metalenguaje, muy básico al principio y progresivamente más complejo, que facilita aprender cómo funciona la lengua y sirve de apoyo para el aprendizaje de otras lenguas. Esa es la razón de que los contenidos de este bloque en el currículo no puedan entenderse de forma aislada ni como un objetivo en sí mismo sino al servicio de una comunicación más eficaz y adecuada.

Los criterios de evaluación

Nos referiremos finalmente a los criterios de evaluación cuyo objetivo es servir de referencias para valorar si se han producido, y en qué medida, los aprendizajes deseables. Por ello, estos criterios tratan de observar conductas directamente evaluables. De ahí que su formulación sea mucho menos general que la de los objetivos generales.

Los criterios de evaluación de los decretos de enseñanzas mínimas constan de dos partes: el criterio propiamente dicho y un comentario. La primera parte es prescriptiva y la segunda viene a explicar o clarificar, en muchos casos ilustrándolo con ejemplos, qué se pide exactamente a los alumnos, casi siempre están referidos a qué se pretende que sepan hacer o qué conducta deben mostrar.

En Lengua, es importante resaltar que la redacción de los criterios comienza con verbos cuyo significado se refiere a prácticas comunicativas (*narrar, exponer, explicar, argumentar, resumir...*) o a habilidades y estrategias relacionadas con la comprensión o la producción de textos (*extraer información, identificar el propósito, contrastar el propósito, aplicar conocimientos sobre la lengua para solucionar problemas de comprensión...*).

Además estas prácticas discursivas o estas habilidades en el uso de la lengua aparecen siempre referidas a determinados géneros de textos, y se indica además el grado de complejidad que se pretende y de las características de la situación comunicativa.

Es en los criterios de evaluación donde mejor puede interpretarse el sentido del área ya que en ellos se ve con claridad la relación de los tres ejes que organizan el currículo, es decir, podemos observar la interrelación entre las habilidades y estrategias que hay que desarrollar en un determinado ámbito concreto de uso que precisa de la aplicación de unas normas de la lengua.

El cuadro 5 refleja cómo se evalúa la comprensión lectora al final de Infantil, de Primaria y de Secundaria Obligatoria. Merece la pena detenerse en él.

La competencia en comunicación lingüística en el conjunto de las áreas lingüísticas

Es sabido que la experiencia lingüística de una persona mejora en función de las lenguas que conoce y, sobre todo, de la capacidad de establecer relaciones entre ellas. Esa competencia plurilingüe se ve reforzada cuando, además de aprender varias lenguas, se favorece la interdependencia lingüística⁷, de manera que las estrategias y habilidades aprendidas en una lengua puedan activarse cuando se necesitan utilizar en otra lengua. Además, esa experiencia plurilingüe está completamente relacionada con el conocimiento de la cultura que vehicula una determinada lengua.

Así lo señala el Consejo de Europa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)*:

(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, (...) el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

⁷ Cf., por ejemplo:

CENOZ, J. y GENESEE, F. (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism & Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.

CUMMINS, J. (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.

- (1994) Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En GENESEE, F. (ed.) *Educating second language children. The whole children, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.

HUGUET, A. y VILA, I. (1997) Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües, *Infancia y Aprendizaje*, 79, pp. 21-34.

Cuadro 5. La comprensión lectora en los criterios de evaluación (final de las etapas de Educación Infantil, Primaria y ESO).

Educación Infantil	Tercer ciclo de Primaria	Cuarto de ESO
<p><i>Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.</i></p> <p>Con este criterio se evalúa si los niños y las niñas valoran y se interesan por la lengua escrita, y se inician en la utilización funcional de la lectura y la escritura como medios de comunicación, de información y de disfrute. Tal interés se mostrará en la atención y curiosidad por los actos de lectura y de escritura que se realizan en el aula. Se observará el uso adecuado del material escrito (libros, periódicos, cartas, etiquetas, publicidad...) Se valorará el interés por explorar los mecanismos básicos del código escrito, así como el conocimiento de algunas características y convenciones de la lengua escrita, conocimientos que se consolidarán en la Educación Primaria.</p>	<p><i>Localizar y recuperar información explícita y realizar inferencias en la lectura de textos determinando los propósitos principales de éstos e interpretando el doble sentido de algunos.</i></p> <p>Este criterio quiere evaluar si son capaces de buscar, localizar y seleccionar información o ideas relevantes que aparecen explícitas en los textos –convocatorias, programas de actividades, planes de trabajo– actuando de modo acorde a lo que en ellas se indica; informarse sobre hechos próximos a su experiencia en los medios de comunicación, utilizando la lectura rápida de titulares y entradillas para anticipar el contenido global; utilizar del subrayado y otras técnicas para determinar las ideas principales y las secundarias explícitas en los textos escolares.</p> <p>También se debe evaluar la capacidad para trascender el significado superficial y extraer inferencias directas: inducir acontecimientos predecibles, deducir el propósito de los textos o identificar algunas generalizaciones. Incluso captar el doble sentido o las ironías.</p> <p>En los textos literarios, se debe evaluar la identificación de las ideas principales de algunos poemas o la capacidad para seguir relatos no lineales, y también la habilidad para comprender las relaciones entre los personajes de las historias, cuando no aparecen explícitos o anticipar determinados acontecimientos.</p>	<p><i>Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.</i></p> <p>Con este criterio se evalúa si extraen informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto; si identifican el acto de habla (protesta, advertencia, invitación.) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que se hagan explícitos; si siguen instrucciones para seguir procesos de una cierta extensión, aunque poco complejos, en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje; si identifican el tema general de un texto y los temas secundarios reconociendo los enunciados en los que aparece explícito; si identifican los elementos de descripciones técnicas, de las fases de procesos poco complejos, y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal lineal y no lineal y aplican técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.</p>

Las estrategias y habilidades que aparecen en el currículo de lengua son, en términos generales, comunes al conjunto de las lenguas. Es lógico que así sea. Imaginemos que queremos disfrutar con un relato, conocer cómo montar un aparato, cuándo actúa un grupo musical, cómo preparar un plato o qué efectos produce la desertización. Para ello, necesitamos saber qué funciones cumplen determinados géneros en cada uno de los ámbitos, cómo se organizan las ideas, qué forma adquieren, etc. Si el lector conoce esas características, en su mayoría comunes a todas las lenguas, podrá anticiparse a conocimientos o descubrir las relaciones entre contenidos de un texto, en definitiva, comprenderá mejor y podrá utilizar esa comprensión para la producción oral y escrita. Saberes todos ellos que requieren aproximaciones sostenidas en el tiempo, con propósitos que son muy inmediatos y demandan prácticas discursivas muy ligadas a la experiencia personal cuando los niños y las niñas son pequeños, pero que requerirán textos con una organización interna más compleja, con fines cada vez más diversificados y menos relacionados con la experiencia directa. Pero la concepción de qué es aprender lenguas, insistimos, no varía: se trata siempre de enseñar a utilizarlas con progresiva autonomía para actuar en los diferentes ámbitos de la actividad social.

Las estrategias y habilidades que aparecen en el currículo de lengua son, en términos generales, comunes al conjunto de las lenguas.

Por esa razón, los currículos de todas las áreas lingüísticas se estructuran de forma semejante, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Cuadro 6. Bloques de contenidos de las áreas lingüísticas en los currículos de las diferentes etapas educativas.

Etapas	Lengua castellana y literatura	Lengua extranjera
Bachillerato	1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información 2. El discurso literario 3. Conocimiento de la lengua	1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 3. Conocimiento de la lengua 3.1. Conocimientos lingüísticos
Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria	1. Escuchar, hablar y conversar 2. Leer y escribir 2.1. Comprensión de textos escritos 2.2. Composición de textos escritos 3. Educación literaria 4. Conocimiento de la lengua	3.2. Reflexión sobre el aprendizaje 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural
Educación Infantil	Área III. los lenguajes: comunicación y representación Bloque 1. Lenguaje verbal 1.1. Escuchar, hablar y conversar 1.2. Aproximación a la lengua escrita	

Como puede observarse, en lengua extranjera se da un peso mayor a las estrategias de aprender a aprender, que aparecen bajo el epígrafe *Reflexión sobre el aprendizaje*. Pensar sobre qué sabemos, cómo lo hemos aprendido o qué podemos hacer para seguir aprendiendo tiene una gran incidencia sobre el conocimiento, de hecho, una de las competencias básicas que se recoge en todas las áreas es la de “Aprender a aprender” como se vio en el Cuadro 1. Pero, en lenguas extranjeras, esta reflexión es especialmente importante dadas las escasas oportunidades que los alumnos tienen de estar en contacto con ellas, en buena parte debido al doblaje de los medios de comunicación, sólo una medida como la de no doblar los programas provocaría un enorme avance tanto en la comprensión oral de la lengua extranjera como en comprensión lectora en la propia lengua por la necesidad de leer los subtítulos para enterarnos de lo que está pasando. Pero la realidad es que la presencia de la lengua extranjera en el contexto social de la mayoría del alumnado es muy escasa, a lo que se suma el poco tiempo disponible para su aprendizaje, lo que aconseja poner en marcha todos aquellos mecanismos que puedan acelerar este proceso, y, las estrategias de reflexión encaminadas a aprender a aprender resultan especialmente motivadoras y eficaces porque implican a los alumnos y contribuyen al desarrollo de la conciencia plurilingüe. De ahí que el currículo incluya como contenidos la reflexión sobre cómo aprendemos mejor o qué sabemos hacer en cada lengua además de dar gran importancia a los procesos afectivos, al desarrollo del sentimiento de confianza en las propias posibilidades.

Si somos capaces de coordinar el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, primero en las diferentes áreas lingüísticas y también en el resto de las áreas, cada lengua podría centrarse en lo que le es específico, como el léxico o la gramática y compartir con las demás una misma concepción del desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas.

Áreas no lingüísticas

Acabamos de ver que los currículos organizan sus contenidos según las habilidades y estrategias que hay que desarrollar en los cuatro ámbitos de la actividad social: el literario, el social y personal, el de los medios de comunicación y, especialmente, el académico que es el propio del contexto educativo. Abarca los géneros textuales que se utilizan para aprender, es decir, para la construcción y comunicación del conocimiento por lo que ha de tener un papel relevante en los currículos. Se refiere a la lectura y composición de textos para aprender contenidos de las diferentes áreas de conocimiento. Este ámbito debe ser trabajado desde las áreas lingüísticas, como se ha visto, y también desde cada una de las áreas y materias.

El ámbito académico abarca los géneros textuales que se utilizan para la construcción y comunicación del conocimiento y debe ser trabajado desde cada una de las áreas y materias.

En Educación Infantil el currículo está organizado en áreas que conforman ámbitos de experiencia por lo que se desarrollan las capacidades comunicativas en todos los aprendizajes.

En Educación Primaria y en Secundaria Obligatoria, cada una de las áreas y materias comienzan con una explicación sobre la contribución del área al desarrollo o a la consecución de cada una de las competencias básicas. Aquí se hace una primera reflexión sobre cómo desarrollar la competencia en comunicación lingüística en todas las áreas.

En Primaria resulta fácil reconocer contenidos referidos a la comprensión lectora y, en general, al desarrollo de la competencia lingüística en todas las áreas. En Secundaria las áreas de Ciencias de la naturaleza, Geografía e Historia, Educación para la ciudadanía y Matemáticas, presentan un bloque inicial denominado *Contenidos comunes*, en el que se agrupan procedimientos y actitudes que se consideran de carácter transversal y que pueden aplicarse a cualquier contenido. Por ejemplo, en ese bloque inicial figura la *búsqueda, selección e interpretación de información*, que podría aplicarse al estudio de la célula, los minerales, atmósfera, el transporte, los paisajes o la romanización.

Es precisamente en los criterios de evaluación donde encontramos referencias directamente relacionadas con la comprensión lectora, como se ilustra en el cuadro 7.

Cuadro 7. La comprensión lectora en los criterios de evaluación de áreas y materias no lingüísticas.

Criterios de evaluación	
<p>Educación Primaria</p>	<p><i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones. <p><i>Educación Artística</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, de acontecimientos, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música.
<p>Educación Secundaria Obligatoria</p>	<p><i>Ciencias de la naturaleza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recopilar información procedente de diversas fuentes documentales acerca de la influencia de las actuaciones humanas sobre los ecosistemas: efectos de la contaminación, desertización, disminución de la capa de ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies. Analizar dicha información y argumentar posibles actuaciones para evitar el deterioro del medio ambiente y promover una gestión más racional de los recursos naturales. <p><i>Ciencias sociales, geografía e historia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar una lectura comprensiva de fuentes de información escrita de contenido geográfico o histórico y comunicar la información obtenida de forma correcta por escrito. - Utilizar fuentes diversas (gráficos, croquis, mapas temáticos, bases de datos, imágenes, fuentes escritas) para obtener, relacionar y procesar información sobre hechos sociales y comunicar las conclusiones de forma organizada e inteligible empleando para ello las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. <p><i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global. <p><i>Música</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación a la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.

Sumario

A lo largo de estas páginas se ha reflexionado sobre la importancia de la desarrollar la comprensión lectora para aprender, para alcanzar objetivos personales y para disfrutar de la lectura, para desarrollar la competencia en comunicación lingüística.

Este artículo se ha centrado en cómo el currículo contempla esta competencia. Pero, el marco curricular, aun siendo importante, es sólo un primer paso, digamos que es un requisito previo.

Enseñar a nuestros alumnos y alumnas a ser buenos lectores, a desarrollar la competencia en comunicación lingüística requiere, inexcusablemente, actuar en otros ámbitos. Es necesario enseñar a leer, a utilizar la lengua para expresar emociones, pensamientos, opiniones, vivencias, para hacer de la lengua un instrumento vivo y potente que explique los sentimientos de los otros y nos hable de los nuestros. Es necesario hacer del lenguaje un instrumento único para la resolución de conflictos. Es necesario llenar los tiempos de ocio con libros, y enseñar, en el siglo XXI, a utilizar los nuevos formatos de lectura, los nuevos géneros textuales que la red está desarrollando.

Para todo ello hacen falta propuestas globales, propuestas de centro que impliquen a alumnos y alumnas en su gestión, en la organización de actividades creativas y diversas de animación a la lectura.

Pero, sobre todo, son las propuestas que trascienden el marco escolar, las que van más allá de las paredes del aula, las que implican a familias y ayuntamientos, a asociaciones de vecinos, al conjunto de la población.

Acabaré con una reflexión de Álvaro Marchesi⁸ sobre la importancia de establecer ante cualquier proyecto social (la construcción de un hospital, de un centro comercial o de una remodelación urbana), un estudio de impacto educativo. Él hablaba de que la conciencia de los ciudadanos sobre la necesidad de cuidar y preservar el medio ambiente, había llevado a establecer protocolos de impacto ambiental ante cualquier nueva intervención. Si la educación es la plataforma del futuro ¿por qué no hacer lo mismo en educación? Por ejemplo, ¿Por qué no incluir un espacio para la lectura en los centros de salud o en los hospitales? ¿O foros de debate en galerías comerciales?

Enseñar a leer, y enseñar a comunicar utilizando el lenguaje, no puede ser sólo una tarea escolar.

Los principios que establece el currículo han de trascender el marco escolar, porque enseñar a leer, y enseñar a comunicar utilizando el lenguaje, no puede ser sólo una tarea escolar. Por muy bien que lo hiciéramos los profesores ■

⁸ Esta idea la desarrolló A. Marchesi en la conferencia de apertura del Congreso *Ciudades Educadoras* que se celebró en Elx en noviembre de 2006. También la expone en su libro *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000.

Breve currículum

Maestra, profesora de pedagogía y psicología. Ha coordinado los currículos LOE de Infantil, Primaria y de Lenguas. Ha escrito numerosos artículos y libros sobre aprendizaje de lenguas, educación intercultural y materiales interactivos para la alfabetización digital. En 2003 recibió en Buckingham Palace el premio *Highly Commended* del *Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards*. Acaba de publicar en Alianza Editorial, con Felipe Zayas, el libro “La competencia en comunicación lingüística”.

Recursos educativos para fomento de la lectura.

Internet al servicio de la lectura

Juan Antonio Olmedo

*Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Ministerio de Educación y
Ciencia*

Juan Antonio Cardete

IES Antonio López. Getafe. Madrid

Rosa M^a Aradra

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Antonio M. Fabregat

*Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don
Bosco. Universidad Complutense de Madrid*

Sumario: Introducción. 1. Lectores. 2. Animadores. 3. Familia. 4. Aniversarios. 5. Otros contenidos. 6. La lectura en la sociedad del conocimiento.

Resumen

Un equipo de trabajo del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa lleva desarrollando desde 2001 una serie de recursos digitales para fomentar la lectura. Esos recursos van desde la propuesta de textos (“Sala de lectura”: más de un centenar de pasajes de diferentes géneros y épocas; “Ciberlecturas del Quijote”: una selección de fragmentos del Quijote con actividades de comprensión) hasta la oferta de materiales prácticos para los animadores (“Dinámicas para empezar”, “Talleres de lectura”, bibliografía comentada) pasando por la invitación a la escritura compartida (“Cibercuento y ciberpoema”, “Cibertaller de cuentos”) o los materiales monográficos de homenajes y celebraciones (“Francisco Ayala, 101 años”, “Aniversarios”).

Palabras clave: lectura, redes informáticas, promoción de la lectura, material de lectura, escritura, educación.

Abstract

A workgroup of teachers from the Spanish National Center of Information and Educational Communication has been developing from 2001 some digital resources to promote reading. These resources include the offer of texts ("Reading Room": more than one hundred of passages of different kinds and epochs; "Cyberreadings of Don Quixote": a selection of fragments with activities of comprehension) up to the offer of practical materials for teachers ("Beginning Dynamics", "Reading Workshops", commented bibliography) and the invitation to shared writing ("Cyberstory and cyberpoem", "Tales Cyberworkshop") as well as monographic materials from homenages and celebrations ("Francisco Ayala, 101 years", "Anniversaries").

Main descriptors: Reading, computer networks, reading promotion, reading materials, writing, education.

Introducción

Hoy en día no es posible entender el proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura sin hacer referencia a las nuevas tecnologías. Además de muchas iniciativas personales que ha favorecido el fenómeno de Internet, el Ministerio de Educación y Ciencia de España viene desarrollando desde hace años una serie de recursos digitales sobre la lectura. Desde 2001, está accesible en la red la *web* del denominado *Plan de Fomento de la Lectura*, cuyas propuestas han sido utilizadas por miles de personas en los tres estadios de edad lectora: niños, jóvenes y adultos.

En la Ley Orgánica de Educación de 2006, el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas escolares se plantean como uno de los objetivos fundamentales de los poderes públicos que garantizan la calidad de la enseñanza. A fin de fomentar el hábito de la lectura, se establece la dedicación de un tiempo diario (LOE, artículo 19.3), así como la atención en la práctica docente de todas las materias (LOE, artículo 26.2). En este sentido, es fundamental también el papel de las bibliotecas escolares, obligatorias en todos los centros educativos públicos, como vehículo del fomento de la lectura y medio para acceder a la información y otros recursos necesarios en el aprendizaje de las distintas áreas. Por otra parte, entre los recursos para la mejora de los aprendizajes se recoge la puesta en marcha por parte de las Administraciones educativas de un plan de fomento de la lectura (artículo 157.1).

En la reciente Ley de la Lectura, del Libro y de las Bibliotecas (10/2007, de 22 de junio) se indica que "leer es elegir perspectivas desde las que situar nuestra mirada invitando a reflexionar, a pensar y a crear", y se considera la pluralidad de matices que encierra el término y la diversidad de formatos que ofrece el concepto de "libro". La lectura, pues, es entendida como derecho de toda la sociedad para llegar al conocimiento, que enriquece y desarrolla la capacidad crítica. Esta ley, que sustituye a la anterior legislación dispersa sobre el libro, reconoce y promueve el desarrollo de hábitos lectores, y afianza los planes de fomento de la lectura, con especial atención a la población infantil y juvenil, así como a los sectores más desfavorecidos socialmente.

*Leer es elegir
perspectivas desde
las que situar nuestra
mirada invitando a
reflexionar, a pensar y a
crear.*

Con el objetivo de ampliar el número de lectores, se potencia especialmente, entre otras cosas, el uso de las bibliotecas, y se consideran los nuevos soportes relacionados con la lectura. Recoge también la creación del Observatorio de la Lectura y del Libro, que analizará la situación del libro, la lectura y las bibliotecas.

Ha sido el filósofo José Antonio Marina quien ha subrayado la idea de la necesidad de una “conspiración lectora”: el fomento de la lectura es tarea de todos:

“padres, maestros de primaria, profesores de secundaria, bibliotecarios, administraciones públicas, editoriales, periódicos, escritores, etc. Por eso nos gustaría animar a una conspiración de lectores dispuestos a colaborar en resolver este problema social tan importante” (Marina, 2005: 80).

Si Internet quedara fuera de esa “conspiración”, su eficacia no podría ser completa. De ahí la necesidad de animar a leer desde la red, tal como plantea nuestra *web* de recursos educativos para fomento de la lectura. Forzosamente hemos de referirnos a otras propuestas destacadas de fomento de la lectura con apoyo en la red en cuyo ámbito incluimos a las nuestras.



Imagen 1. Fomento de la lectura: recursos educativos.

Desde el *Centro de Nacional de Información y Comunicación Educativa* del Ministerio de Educación y Ciencia desarrollamos una propuesta que describiremos en este artículo. Enmarcada en el contexto de recursos digitales producidos por instituciones y asociaciones, intenta aprovechar las ventajas que los materiales electrónicos ofrecen frente a los impresos y que podríamos resumir, como muy bien lo hiciera Susana Pajares Tosca, pionera en los estudios sobre literatura digital, en estos cinco aspectos:

- Son más baratos de producir y almacenar que el papel.
- Permiten un acceso más rápido y eficiente al contenido.
- Facilitan la integración de diversos medios (texto/imagen/sonido/vídeo).
- Son especialmente apropiados para la enseñanza a distancia y otros tipos de colaboración académica.
- Permiten la integración en redes más amplias de documentos y la reutilización en diferentes contextos. (Pajares Tosca 2005: 194).

Así, pues, haremos un recorrido por las aportaciones que desde 2001 venimos realizando un equipo de trabajo constituido por profesores, programadores y expertos en nuevas tecnologías, del CNICE, creando y desarrollando la *web* “Fomento de la Lectura. Recursos Educativos” (<http://www.planlectura.es/recursos/index.html>) incluida en su origen en el antes mencionado portal del *Plan de Fomento de la Lectura* (<http://www.planlectura.es>). En relación con lo que viene siendo nuestra voluntad de servicio a una comunidad muy amplia, el menú inicial de nuestro sitio *web* ofrece accesos diferentes atendiendo a

El Centro de Nacional de Información y Comunicación Educativa intenta aprovechar las ventajas que ofrecen los materiales electrónicos.

la naturaleza del usuario: *Lectores, Animadores, Familia*. A esas entradas se añaden otras de contenido temático: *Apoyo a bibliotecas escolares, Crea una biblioteca virtual, Barataria, Aniversarios* así como recursos de homenajes, como el dedicado a Francisco Ayala en el año 2007.

Lectores

La entrada *Lectores* incluye varios apartados: “Club de lectura”, “Crea tu historia”, “Cibertaller de cuentos”, “Ciberlecturas del Quijote” y “Enlaces interesantes”. Al acceder a *Lectores*, la *web* nos sitúa directamente en el *Club de lectura*, que contiene dos espacios distintos: uno donde leer (“Sala de lectura”) y otro donde compartir experiencias y opiniones sobre la lectura (“Foro del Club de la lectura”).

Club de lectura

“*Sala de lectura*” sirve al visitante más de un centenar de fragmentos de obras literarias de cualquier género y época. Textos breves de diferentes estilos se ofrecen modernizados, anotados y ubicados con una breve presentación. La especificidad de la lectura en pantalla, más propensa a la fatiga que la lectura en papel, es una de las razones de la dimensión reducida de los textos.

La Sala de lectura se ha convertido en un nutrido banco antológico de textos interesantes escritos en castellano.

Esta “Sala” se ha convertido en un nutrido banco antológico de textos interesantes escritos en castellano. Su repertorio puede ser de gran utilidad para el usuario curioso y para el ámbito académico, no sólo por su variedad y presentación, sino también por su carácter de invitación a la lectura completa de la obra o como sugerencia de acercamiento a cada autor.

El *Foro del Club de Lectura* utiliza una de las herramientas colectivas de mayor éxito en la red: los foros, que fomentan la creación de comunidades virtuales de personas que pueden compartir intereses, experiencias y recursos.

Nuestro Foro parte de una pregunta motivadora que intenta provocar los comentarios de los usuarios. Los participantes, de diversos perfiles, procedencias, gustos y edades, acceden a un lugar de encuentro, con el simple requisito de un sencillo registro previo, donde comparten vivencias y reflexiones en torno a la lectura. Preguntas como “¿Cuál ha sido tu último descubrimiento como lector?”, “¿Crees que la lectura puede hacernos más felices?”, “¿Qué opinas sobre las lecturas escolares obligatorias?”, “¿Qué libro recomendarías a un amigo?” son completadas con una introducción que intenta promover el debate.

Crea tu historia

Desde la misma entrada *Lectores* nos encontramos con otros recursos de singular atractivo. Así, en *Crea tu historia* se nos recuerda que “Leer y escribir son las dos caras de la misma moneda: el acto de leer implica el acto de escribir”. Esta subsección da un salto a una actitud más activa y creadora invitando al lector a convertirse en autor. Inspirado en las colaboraciones de prensa de carácter colectivo aparecidas en nuestro país ya a finales del XIX y potenciadas con el auge de la prensa escrita de comienzos del XX, el recurso ofrece dos caminos creadores: “Cibercuento” y “Ciberpoema”. El *Cibercuento* invita al usuario a crear un relato colectivo. Partiendo de un comienzo ofrecido por los creadores del recurso, los lectores pueden proponer continuaciones a la historia. Tras un proceso de recepción y selección de aportaciones, algunas continuaciones resultarán elegidas y publicadas, con lo que marcarán la orientación que va tomando el relato. En el *Ciberpoema* se anima al visitante a proponer un verso para contribuir a un poema colectivo. Desde el recurso se recuerdan nociones elementales sobre la poesía (la universalidad de sus temas, la presencia o no de rima, el tono de autenticidad que late en la gran poesía) y las marcas formales de esa “combinación de versos, con unidad temática y rítmica, de extensión variable” que es el poema y se invita a desterrar determinados prejuicios, por lo demás muy frecuentes, que pueden paralizar la actividad creadora del usuario.

El cibercuento invita al usuario a crear un cuento colectivo y el ciberpoema anima al visitante a proponer un verso para contribuir a crear un poema colectivo.

Además de participar en la propuesta de versos que continúen el *ciberpoema* o párrafos para el *cibercuento*, el usuario accede a la lectura de los resultados de las creaciones colectivas anteriores, donde aparecen reflejados los autores que desde todas las partes del mundo han querido colaborar en este acto de encuentro creativo.

Cibertaller de cuentos

Aún en la sección *Lectores*, el *Cibertaller de cuentos* es otro espacio para la creatividad, basado en el mundo de la fantasía. En la presentación del *cibertaller* hay animación y colorido, aspectos que persiguen captar la atención de los visitantes más jóvenes. Una cometa o “Papalote” invita a los lectores a jugar inventando cuentos.

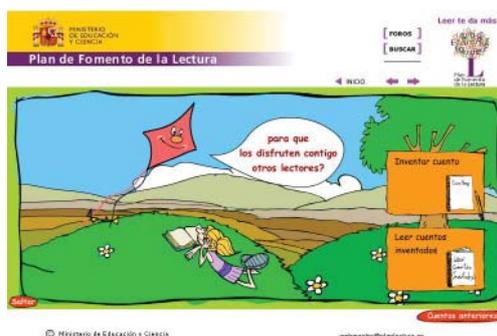


Imagen 2. Plan de fomento de la lectura. ¡Hola, soy Papalote!

El ciber taller de cuentos es otro espacio para la creatividad, basado en el mundo de la fantasía. Tiene animación y colorido.

Esta propuesta nace de la mano del mago de la creatividad Gianni Rodari, autor de la imprescindible *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2006). Partiendo de la más famosa de sus estrategias de animación, el “binomio fantástico” (el empleo de dos palabras al azar que disparen la chispa de la invención), la programación informática hace posible una propuesta similar desde la pantalla. El lector se encuentra con iconos animados que le van orientando sobre lo que debe hacer, hasta que llega a “Inventa tu cuento”.

Una “Máquina de las palabras” invita al usuario a activarla. Después de una serie de movimientos, la máquina ofrece dos términos que el lector tiene que usar para elaborar con ellas una frase, punto de partida para desarrollar un breve relato, cuya publicación hará posible el crecimiento de una enorme colección de piezas provenientes tanto de las diferentes comunidades autónomas de España como de todos los países hispanohablantes.

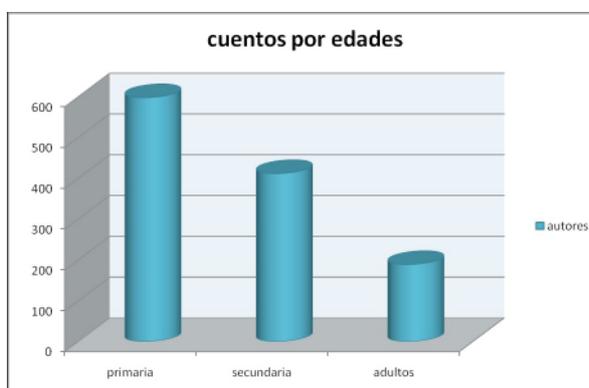


Imagen 3. Gráfico. Cuentos por edades.

El lector deja su nombre, lugar de procedencia, edad y fecha, como invitación para que otros curiosos se acerquen y disfruten de la creatividad de niños, jóvenes y adultos que, como él, desean ofrecerse como autores de textos divergentes en un marco novedoso. Cuando ha terminado su obra, esta pasa a un módulo de gestión que revisa la ortografía y lo coloca en página para ser leído. En pocas horas los *Cuentos de Papalote* suben a la enorme biblioteca virtual que es Internet. Más de mil quinientos relatos están dispuestos al entusiasmo lector y a la tarea de nuevos escritores. En los gráficos que adjuntamos, resultado de un estudio elaborado al llegar al relato 1.200, se reflejan las proporciones de participantes, en los tres grupos esenciales de usuarios (Primaria, Secundaria y Adultos), así como los lugares de procedencia de los textos creados. Uno de los fenómenos sociales que se constata es la afluencia de lectores como resorte de la llamada “Escuela divergente”, que busca nuevos modelos creativos y lúdicos para leer. Es también la participación de las “aulas de informática” de los centros de enseñanza, donde grupos numerosos de alumnos entran a leer en repetidas ocasiones, jugando con el ordenador. “Cibertaller de cuentos” está demostrando que la didáctica de la lectura ha dado un paso al frente con la utilización de modelos que, una y otra vez, vuelven a ser empleados por los mismos centros, por idénticos lectores con estrategias diferentes.

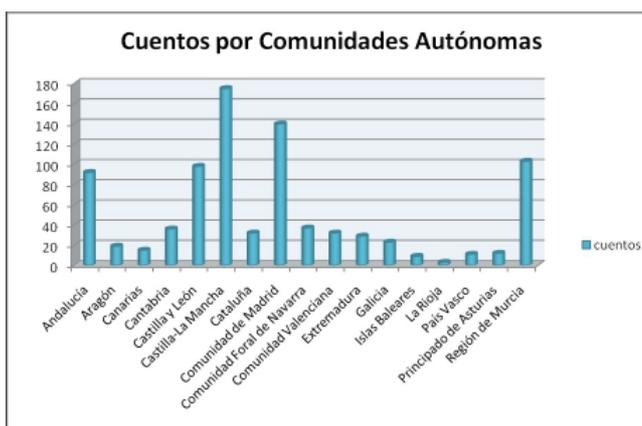


Imagen 4. Gráfico. Comunidades Autónomas.

Padres, maestros y animadores han hecho llegar su opinión sobre la experiencia de lectura con los *Cuentos de Papalote*, utilizando sus diferentes textos como variantes para juegos de lectura y para dinámicas de animación. En sus comunicaciones destacan, por su interés en el aprendizaje de la lengua, el empleo y la búsqueda de palabras en contextos de Hispanoamérica, el hallazgo de significados de vocablos y expresiones de diferentes procedencias y el enlace de dinámicas narrativas a partir de lecturas que eligen como protagonista a Papalote. De su difusión e importancia da cuenta el hecho de ser utilizado en cursos de actualización del profesorado, en universidades y escuelas de magisterio y en los cursos de español en los Estados Unidos de América, en el ámbito de las escuelas bilingües.

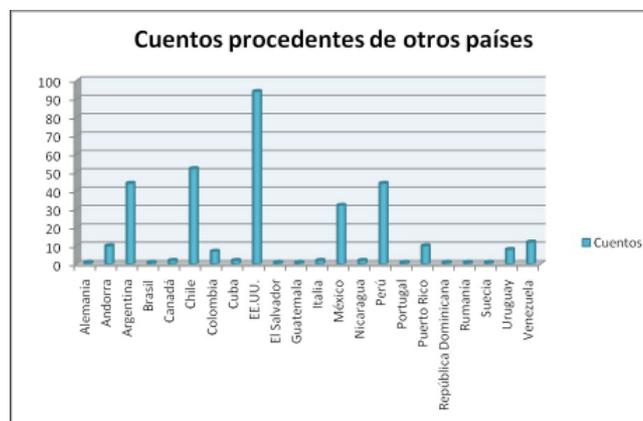


Imagen 5. Gráfico. Cuentos procedentes de otros países.

Ciberlecturas del Quijote

Este recurso, publicado en 2005 con ocasión del Cuarto Centenario de la publicación de la Primera Parte del *Quijote*, ofrece la posibilidad de una nueva lectura en línea de la obra. Cerca de medio centenar de fragmentos anotados se ofrecen al lector, algunos también en audio, en un cómodo formato con ilustraciones originales creadas para el recurso. Seleccionando una de las tres *salidas* del protagonista, se accede a una relación de textos representativos de cada una, con anotaciones al margen que aclaran el significado de las voces susceptibles de entrañar alguna dificultad. La disposición de

Este recurso ofrece la posibilidad de una lectura en línea del Quijote con medio centenar de fragmentos anotados.

las notas, paralela al texto, facilita esta tarea de rápida consulta y evoca el ambiente de época; un icono ofrece la opción de acudir al texto íntegro de la obra mediante un enlace al Centro Virtual Cervantes.



Imagen 6. Ciberlecturas del Quijote.

Cada uno de los fragmentos se acompaña de cuatro actividades que estimulan la comprensión lectora de modo lúdico e interactivo. En “Buscapalabras” se realizan preguntas concretas, cuya respuesta se ha de marcar en el propio texto. “De cuyo nombre sí quiero acordarme” es una actividad que potencia la atención lectora; se ofrece una batería de palabras y el cibernauta habrá de seleccionar las que recuerde haber leído en el fragmento seleccionado. En “La razón de la sinrazón” se pone a prueba de forma divertida la comprensión lectora con una serie de afirmaciones, unas verdaderas y otras falsas, que el lector va identificando. Por último, “Refranes del Quijote” invita al reconocimiento, entre tres posibilidades, del verdadero significado de diferentes refranes de la novela.

Cada una de las páginas permite, además, el acceso a una completa relación de enlaces comentados sobre ediciones en línea, webs conmemorativas, imágenes, creaciones y recreaciones, curiosidades y recursos educativos. En definitiva, una utilísima selección que orienta al estudiante, al profesor, o simplemente al interesado, en el apasionante y complejo mundo quijotesco.

Páginas interesantes

Si en Internet encontramos más de quinientos mil millones de páginas, de ese ingente material hay muchos miles de ellas relacionados con nuestra actividad de investigación y elaboración de materiales para la lectura. Así, cada una de las secciones dirigidas a Lectores, Animadores o Familias contiene un apartado de enlaces previamente analizados y contrastados. En la sección *Lectores* los enlaces se subdividen en “Lecturas en línea” y “Sitios para lectores niños y jóvenes”. En la primera se ofrece una abundante relación de enlaces comentados sobre los distintos géneros literarios: poesía, teatro, prosa de ficción y de no ficción. El lector tiene así a su alcance una amplia variedad de páginas interesantes, a las que puede acceder orientado mediante un breve comentario que antecede a cada dirección *web*. Completa la oferta una pestaña sobre bibliotecas virtuales, en la que se recoge una importante selección de enlaces de bibliotecas *on line*.

El lector tiene a su alcance una amplia variedad de páginas con un breve comentario que le facilita el acceso.

“Sitios para lectores *niños y jóvenes*” distribuye en dos entradas diferenciadas (niños y jóvenes) una relación de páginas *web*, también comentadas. El resultado es un amplio abanico de posibilidades sobre la lectura: juegos, canciones, trabalenguas, cuentos, guías, comentarios, concursos, recomendaciones... y un largo etcétera a los que pueden acudir educadores, padres y jóvenes, con frecuencia desorientados ante las infinitas posibilidades de la red. Los sitios seleccionados se ofrecen como un punto de partida en la indagación de los lugares que mejor se adapten a los intereses particulares de cada uno.

Animadores

La sección *Animadores* está orientada a cuantas personas trabajan en el campo de la lectura y tienen entre sus objetivos motivar en el acto de leer, aquellas que desempeñan el papel de intermediarios entre los estudiantes y la lectura. Se inicia con una metafórica propuesta de *Sendas de lectura*, que (además de una mínima selección de referencias a libros y sitios que pueden servir para recomendar lecturas concretas) sugiere tres opciones: el primero, ya lo hemos visto desde otra entrada, e imprescindible para cualquier lector de lengua española, es el que ofrece un acercamiento al libro de los libros: *Ciberlecturas del Quijote*; el segundo, *Talleres de lectura*, está integrado por numerosas fichas que ofrecen dinámicas para trabajar en el aula la capacidad lectora; el tercero, es, como diría Ortega, un artefacto expresivo, *Lectura activa*, que plantea estrategias para profundizar en los múltiples niveles que posee cualquier texto.

Talleres de lectura

“Ciberlecturas del Quijote” es un recurso también incluido en la entrada *Lectores*, ya comentado. Señalemos sólo que se ofrece también a los animadores desde la perspectiva de metodología para la lectura. De ahí que aparezca enlazado desde esta sección como propuesta de animación lectora. Si desde la anterior ubicación buscaba el encuentro con los lectores, desde *Animadores* se pretende motivar y ser útil a cuantos lo utilicen como herramienta de lectura comprensiva o de acercamiento a un imprescindible texto clásico.

Los Talleres de lectura cobran sentido en la búsqueda de una didáctica para la lectura que aproveche recursos lúdicos y motivadores.

En su conjunto, *Talleres de lectura* es, sin embargo, un recurso exclusivo de la sección *Animadores*. Estos talleres cobran sentido en la búsqueda de una didáctica para la lectura que aproveche recursos lúdicos y motivadores. Son sugerencias para que maestros y animadores desarrollen actividades organizadas en sus grupos de lectores, con el fin de conseguir una enseñanza que progrese con formación y diversión. Los talleres se agrupan en tres campos que, a su vez, seleccionan estrategias de trabajo en torno a tres ejes de motivación: “Talleres de lectura literaria”, “Talleres de lectura informativa” y “Talleres de lectura práctica”.

Con independencia de su contenido, cada uno de estos talleres tiene una clara estructura que pretende facilitar el trabajo del animador: título y justificación del taller; lectores destinatarios (para quién se recomienda el taller); entidad del grupo (forma de trabajo en equipo); objetivos (enumerados y explicados); proceso (desarrollo de la actividad paso a paso). En algunos casos se añade un ejemplo de juego para ayudar a los animadores en su concepción o elaboración.

Entre más de cuarenta talleres, algunos títulos sugerentes pueden ser: “Me ha llegado una carta”, “Los sabios refranes”, “Esta es su vida” (pertenecientes a Lectura literaria); “Esto es una crónica”, “Un reportaje interesante”, “Ojear el periódico” (en Lectura informativa); “Lea las instrucciones de este medicamento”, “Cómo se hace la tarta”, “La envoltura de los libros” (en Lectura práctica).

Dinámicas de animación a la lectura

Los animadores podrán elegir las dinámicas que correspondan mejor a los intereses de los alumnos.

Este material está compuesto por varios apartados. El primero, “Dinámicas para empezar”, recopila juegos de animación que aprovechan una motivación próxima a los intereses de los lectores y sugieren actividades que se resuelven leyendo. Los animadores, a quienes va dirigida esta sección, podrán elegir las dinámicas que correspondan mejor a los intereses de los alumnos.

Las dinámicas se ofrecen en dos apartados, relacionados con la edad de los receptores: Primaria (5-11 años aproximadamente) y Secundaria (12-18 años aproximadamente). Algunos títulos sugerentes pueden ser: “Visitamos la Editorial”, “El juego de las siete pistas”, “Puzle de párrafos. El texto loco”, “La Feria del Libro”, “Visitamos la biblioteca”...

El desarrollo de las propuestas mantiene siempre una sencilla estructura: título; lectores (edades apropiadas); objetivos (finalidad del juego); proceso (recorrido detallado por sus fases); papel del animador (actividades del maestro para alcanzar los objetivos propuestos).

Bibliografía comentada

La Bibliografía comentada ofrece una selección de libros interesantes para animar a leer.

Todas las personas que se dedican al fomento de la lectura no siempre disponen de medios o tiempo para acceder a estudios sobre la materia, en sus numerosas vertientes de manejo de contenidos idóneos, logro de competencias, adecuación de estrategias y receptores, etc. De ahí que desde este apartado se ofrezca una selección de libros interesantes cuya finalidad es animar a leer, con estrategias, juegos de animación, talleres y experiencias.

De cada título se incluye una ficha bibliográfica (autor, editorial, lugar de edición y fecha, número de páginas, tamaño, ISBN), la reproducción de la cubierta y una reseña

básicamente descriptiva basada en la exposición de sus contenidos y en los intereses que de su lectura se derivan en beneficio de la tarea del animador.

Para quien desee un repertorio más amplio de libros sobre el asunto se incluye un apartado de “Recursos bibliográficos”, con diversos repertorios bibliográficos y abundantes referencias a publicaciones españolas relacionadas de una forma u otra con la lectura, el libro y sus consumidores o usuarios. Se agrupan en “Estudios generales”, “Directorios de autores e ilustradores”, “Estudios sobre literatura de tradición oral”, “Selecciones de libros”, “Lectura y educación”, “Artículos”, “Revistas y boletines”, “Centros e instituciones de interés”, “Bases de datos”, “Bibliotecas”, y “Directorios de recursos, publicaciones e instituciones en Internet”, cuya mera enumeración da idea de la densa actividad que su desarrollo requiere.

Experiencias

Además de los contenidos desarrollados por el equipo responsable, los visitantes pueden enriquecer su propia práctica con un canal abierto para compartir experiencias. En este apartado se le ofrecen dos opciones: “Leer experiencias” y “Envía tu experiencia”.

Mediante un sencillo formulario cualquiera puede proponernos la publicación de su reflexión o experiencia de animación lectora.

Mediante un sencillo formulario cualquiera puede proponernos la publicación de su reflexión o experiencia de animación lectora. Una vez revisadas, las experiencias son subidas a la *web* para difundir ideas tan interesantes como la del Taller de lectura de Gálvez (Argentina) de la difusión de cuentos narrados por los mismos niños; el “Club de Lectura del IES Castillo de Luna” de Alburquerque, Badajoz (en el que toda la comunidad educativa participa de la lectura de un mismo libro durante un mes); el uso de presentaciones de diapositivas con macrotamaño en la tipografía que ha animado a leer a los integrantes de las aulas de la Tercera Edad en Soria; la conexión de la biblioteca de la Casa de Niños “El Bosque de Parla” con la Biblioteca Municipal de la población, o la interesante propuesta de fusión de cuentos y magia de Senén Garaña (www.cuentosconmagia.com).

Enlaces interesantes

En la sección *Animadores* los enlaces se subdividen en “Lecturas en línea”, “Revistas digitales de literatura infantil y juvenil”, “Instituciones y asociaciones” y “Material didáctico”. La sección de revistas es exclusiva de este apartado. Para cualquier animador puede resultar muy útil y estimulante la lectura de las revistas digitales que promueven la lectura y la literatura infantil y juvenil: proyectos magníficos como la revista quincenal *Imaginaria*, hecha desde Argentina; la revista *Peonza*, editada en Cantabria desde 1986; la revista *Babar*, nacida en Arganda del Rey en 1989; la revista *Primeras Noticias...* Publicaciones en las que es fácil encontrar recomendaciones lectoras, reflexiones sobre la lectura y un desbordante entusiasmo por el amor a los libros.

La importancia de asociaciones e instituciones en el campo de la lectura hace imprescindible su referencia a través de enlaces comentados: entre otras, el IBBY (*International Board on Books for Young People*), y sus afamados premios internacionales; la española Fundación Germán Sánchez Ruipérez, responsable del portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura); la OEPLI, organización española para el libro infantil; la colombiana Fundalectura; o el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, que cuenta con una biblioteca especializada, creada a partir de la adquisición de la biblioteca personal de Carmen Bravo-Villasante, pionera en las investigaciones de Literatura Infantil.

El apartado de enlaces sobre “Material didáctico” persigue ofrecer al animador recursos de inmediata utilidad para la preparación o realización de actividades lectoras: estudios, experiencias y recursos como las ya clásicas “Lecturas paso a paso” creadas por el Centro Virtual Cervantes para apoyar el aprendizaje del castellano como lengua extranjera.

Familia

La familia es una parte protagonista en la formación lectora.

Sin duda, una parte protagonista en la formación lectora es la familia. De ahí que nuestra *web* dedique una entrada a ofrecer recursos prácticos para que los padres puedan fomentar el amor a los libros. Los textos de “Cómo acercar a los niños a la lectura” y “Cómo acercar a los adolescentes a la lectura” persiguen ese objetivo de proponer ideas para animar a leer en cada etapa de la evolución individual.

En esta sección se ofrece también una cuidada selección de “Enlaces comentados” para guiar a las familias en la educación lectora de los más jóvenes. Por un lado, sitios *web* que facilitan la lectura en línea de textos; por otro, *webs* específicas diseñadas para las familias en las que la lectura es un componente más de la formación de los hijos.

Aniversarios

Inaugurada en 2004, esta sección es una invitación al conocimiento y a la lectura de grandes autores de la literatura en español.

Este recurso se apoya en el interés que despierta un autor y su obra (a veces una obra de autor anónimo) en un momento especial: la celebración de algún aniversario destacado, de su nacimiento o el recuerdo de la fecha de su desaparición, el cumpleaños de algún acontecimiento de su vida, como la concesión de un premio o la publicación de un libro, recordados muchos años después.

De cada figura se ofrece un perfil biográfico, una disposición cronológica de sus obras y un extenso archivo de direcciones *web* con enlaces comentados que orienten al cibernauta por otros sitios que pueden enriquecer su conocimiento del escritor o la

El recurso “Aniversarios” se apoya en el interés que despierta un autor y su obra en un momento especial.

escritora evocados. Entre las figuras recordadas están las de Pablo Neruda y María Zambrano (2004); Miguel Mihura, Juan Valera, Manuel Altolaguirre y Raúl González Tuñón (2005); José María de Pereda, Juan Eugenio Hartzenbusch, Pío Baroja, Juan Ramón Jiménez, Arturo Uslar Pietri, Jorge Icaza, José Clavijo y Fajardo, Cristóbal Colón y Baltasar del Alcázar (2006); Francisco de Rojas Zorrilla, Josefina de la Torre, Gabriel García Márquez, Carmen Conde, Luis Felipe Vivanco, Gabriela Mistral, Victoriano Crémer y Gabriel García Márquez (2007).

Especial relevancia tiene para nosotros el recurso “Francisco Ayala, 101 años” accesible desde distintos puntos de la sede *web* del CNICE y que prolonga el homenaje que múltiples instituciones han tributado al escritor granadino en los últimos tiempos tras cumplir en 2006 Ayala los 100 años con envidiable lucidez. Este material ha sido elaborado con la colaboración del propio autor, que se brindó a la realización de una larga entrevista, también de su esposa Carolyn Richmond, experta en la obra ayaliana, y de la Fundación Francisco Ayala. El menú vertical cuenta con los vídeos de la entrevista (en la que el autor recuerda diferentes etapas de su vida y opina acerca de la literatura hispana, la educación, el cine, la lectura y temas clave de su obra), un resumen de la dilatada biografía, una *webquest* proponiendo el uso didáctico de los medios digitales para realizar una investigación sobre Ayala, una amplia bibliografía y una extensa recopilación de enlaces clasificados y comentados. Un montaje audiovisual de tres minutos resume desde la portada la dilatada trayectoria del autor (<http://w3.cnice.mec.es/recursos/bachillerato/lengua/ayala/>).

Otros contenidos

“Apoyo a bibliotecas escolares”, “Crear una biblioteca virtual” y “Barataria” completan el conjunto de recursos ofrecidos.

Fuera de la entrada *Aniversarios*, las secciones *Apoyo a bibliotecas escolares* (con nuevos enlaces, desde un material de enorme difusión a través de los Cursos de Formación en línea del CNICE), *Crea una biblioteca virtual* y *Barataria* (con guiones y vídeos de este programa televisivo desarrollado desde la Asociación de Televisión Iberoamericana –ATEI–, que pronto se verá enriquecido con cuarenta piezas nuevas) completan el conjunto de recursos ofrecidos.

En el apartado “Crea una biblioteca virtual” se explica una propuesta para realizar la recuperación electrónica de textos, con recursos de autoformación y un ejemplo basado en *La Celestina*. Se orienta al usuario por una práctica guiada por las fases de escaneado y captura de texto, corrección de errores, creación de enlaces, publicación en Internet y visualización final de textos, e incluye comentarios de texto que el docente puede utilizar para realizar un acercamiento reflexivo a *La Celestina*.

Incluido en las entradas *Lector* y *Animador*, si bien provisionalmente inaccesible por encontrarse en proceso de renovación, para la incorporación de herramientas electrónicas más eficaces en el proceso de lectoescritura que las que le precedieron, el recurso *Lectura activa* busca favorecer la lectura profunda de un texto. Su programación permite al usuario elegir una lectura y profundizar en ella mediante una serie de

pestañas a las que puede acceder libremente y en la secuencia que cada cual desee. El programa sugiere un orden similar al usado en las prácticas de los comentarios de texto: ubicación en contexto, ideas principales, recursos lingüísticos, implicaciones semánticas y valoración final. Lo peculiar en *Lectura activa* es el formato digital e interactivo del recurso. El lector podrá acercarse a la idea principal mediante el subrayado digital del texto (que cuenta con la autocorrección de la aplicación), orientar su sentido a través de preguntas, visualizar las herramientas morfológicas (clases de palabras) así como los recursos expresivos (componentes retóricos o portadores de expresividad) empleados por el autor, acceder a un glosario, jugar a componer los campos semánticos dominantes, activar notas aclaratorias de los significados fundamentales del texto y escribir su propia conclusión.

La lectura en la sociedad del conocimiento

Si hemos de resumir la naturaleza de cuantos materiales y estrategias ofrecemos en nuestros Recursos educativos en línea destaquemos que vienen a incidir en un mismo planteamiento: las nuevas tecnologías vistas como una poderosa herramienta dispuesta a convertirse en aliada para estimular la lectura. Como dice José Antonio Millán en un opúsculo imprescindible, “la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información” (Millán, 2000).

Los resultados del último informe PISA sobre la competencia lectora de los adolescentes españoles ha provocado numerosos análisis e interpretaciones, no siempre bienintencionados. Uno de los argumentos más frecuentes ha sido la comparación con países como Finlandia cuyos resultados positivos han destacado en distintos estudios a lo largo del tiempo. Pero no parece que haya una única receta mágica detrás de esos resultados ofrecidos como meta:

“no existe un único factor detrás del alto rendimiento en Lectura de los estudiantes finlandeses, sino que es más bien todo un conjunto de factores interrelacionados lo que se asocia a un buen rendimiento. En este conjunto se relaciona el propio interés y compromiso lector de los estudiantes, sus estrategias de aprendizaje y sus aficiones en los entornos de aprendizaje proporcionados por el centro educativo y por los hogares, con los valores, objetivos y expectativas de los propios alumnos, de sus padres y de los profesores”. (Linnakylä, 2006).

El sistema educativo puede considerarse como un sistema social con diferentes subsistemas (escolar, familiar y sociocultural).

A este respecto, quizás uno de los análisis más clarividentes de este asunto sea el de Javier Melgarejo, que recuerda que el sistema educativo puede considerarse como un sistema social con diferentes subsistemas (el escolar, el familiar, el de los recursos culturales). Si los diferentes subsistemas funcionan de manera coordinada, el sistema progresa en sus objetivos (uno de los fundamentales, la competencia lectora):

“la adquisición de una alta competencia lectora ha de contemplar necesariamente el trabajo coordinado, sostenido en el tiempo, y sincronizadamente de estas tres

estructuras [subsistemas escolar, familiar y sociocultural] que se complementan o bloquean mutuamente en el proceso. En el caso finlandés, las tres estructuras se coordinan y potencian funcionando sincronizadamente de tal manera que cada una hace una parte del trabajo educativo en cadena. En el caso español, por el contrario, no se coordinan, estas tres estructuras están desincronizadas, y se bloquean entre ellas” (Melgarejo, 2006).

Además de la atención a otros factores, parece evidente la necesidad de seguir favoreciendo la existencia de recursos culturales que fortalezcan la musculatura lectora de una sociedad. Nuestra sostenida contribución desde el 2001 ha ido encaminada en ese sentido, y el futuro inmediato parece requerir más y mejores herramientas en los nuevos soportes (como las de los trabajos ahora en elaboración sobre textos de muy diversa factura que aproximan las necesidades del aula y los de la calle, el marco académico y las necesidades perentorias de comunicación) junto a actuaciones y estrategias adaptadas a nuevas necesidades sociales.

Marc Prensky (2001), que ha acuñado la distinción entre “nativos digitales” (niños y jóvenes de la sociedad actual) y los “inmigrantes digitales” (formados inicialmente en otros soportes), señala que “nuestros estudiantes han cambiado radicalmente”, que estamos ante una auténtica “discontinuidad” entre el sistema educativo anterior y estas primeras generaciones que han crecido rodeadas de nuevas tecnologías. Si los docentes (“inmigrantes digitales” en su mayoría) quieren *llegar* a sus estudiantes, “they will have to change”, tendrán que cambiar.

Y una de las claves de ese cambio quizá sea que la antorcha de la lectura pueda seguir encendida desde las casas, desde las aulas, desde las bibliotecas y desde las máquinas que abren el mundo a esos nativos digitales.

Anexo. Páginas de interés

Fuera de España resulta imprescindible aludir a varias organizaciones, como *IBBY (International Board on Books for Young People)*, organización internacional que convoca el Premio Internacional IBBY-Asahi de promoción de la Lectura y el premio Hans Christian Andersen. (<http://www.ibby.org>).

La International Reading Association, Institución Internacional de Fomento de la Lectura, ofrece desde su sitio en inglés gran cantidad de documentos e informaciones de utilidad y una invitación permanente a enriquecer la práctica personal mediante el contacto con su enorme comunidad virtual. Utiliza el formato *podcast*, que permite escuchar archivos de audio sobre la enseñanza de la lectoescritura en formato mp3. (<http://www.reading.org>).

El proyecto *Reading is Fundamental*, fundado en 1966, tiene en su web acceso a numerosos recursos: consejos sobre qué libros recomendar, orientaciones sobre cómo fomentar la lectura en cada edad, referencia a organizaciones... (<http://www.rif.org>).

En francés es obligada la visita a *Ricochet (Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse)*. Se presenta como centro abierto de información, formación e intercambio que defiende el patrimonio francés y europeo mediante el estudio y promoción de la literatura juvenil. De su vocación europea queda constancia en sus tres accesos: en francés, en inglés y en castellano. Incluye diversas secciones (<http://www.ricochet-jeunes.org>).

El *Banco del Libro*, sección venezolana de IBBY, cuenta con una *web* desde la que podemos acceder a sus actividades y sus recomendaciones de materiales de lectura en español destinados a niños y jóvenes (<http://www.bancodellibro.org.ve/portal/>).

Fundalectura, Fundación para el Fomento de la Lectura (sección colombiana del IBBY), recibió el Premio IBBY-ASAHI 1995. Ofrece múltiples actividades, formación, libros recomendados (con listas de “altamente recomendados”), asesoría a bibliotecas, programas específicos como www.leerenfamilia.com, lecturas en línea... (<http://www.fundalectura.org>).

También fuera de España, existió el portal llamado *La Letra Azul* promovido por el Plan Nacional de Lectura de Argentina que dejó de estar accesible tras la crisis económica argentina de 2001, cuyas propuestas interactivas abrieron un interesante camino en el fomento de la lectura desde la red. En la actualidad, la *Biblioteca Nacional de Maestros*, dependiente del Ministerio de Educación de Argentina, proporciona en su *web* información sobre actividades, fondos bibliográficos, recursos pedagógicos y lecturas escolares argentinas y latinoamericanas del siglo XIX y principios del XX escaneadas y de acceso gratuito (<http://www.me.gov.ar/bnm/>).

En España no podemos olvidar a la *Fundación Germán Sánchez Ruipérez* que ha desarrollado el portal S.O.L. (Servicio de Orientación de Lectura), que ofrece un completo escaparate de recomendaciones de libros y orienta a los usuarios según su edad e intereses (<http://www.sol-e.com/>).

El *CEPLI* posee una *web* que informa sobre actividades y sobre su prestigiosa formación. También ofrece diversas propuestas de animación a la lectura (<http://www.uclm.es/cepli/>).

La plataforma *Educared* cuenta con un portal sobre el uso pedagógico de Internet. Su sección *Leer y vivir* ofrece selecciones temáticas de literatura infantil y juvenil, novedades editoriales divididas por tramos de edad, materiales propios de lectura en línea. (http://www.educared.net/mespana_recursos/home_12_71_esp_1_.html).

El sitio *web* del Instituto Cervantes, el *Centro Virtual Cervantes*, proporciona abundantes y muy valiosos recursos sobre lectura, cuyo ejemplo más práctico puede ser “Lecturas Paso a Paso”: (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>).

La Red Telemática Educativa de Cataluña (*Xarxa Telemática Educativa*, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya) presenta en catalán un apartado de recursos dedicado a la literatura infantil y juvenil. http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/).

La web de *Galix (Asociación Galega Do Libro Infantil E Xuvenil)* contiene información sobre las actividades que organiza o en las que participa, así como documentos y noticias sobre el mundo del libro infantil y juvenil (<http://www.oepli.org/galix/index.htm>). Desde la Universidad de Vigo, ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil) promueve el conocimiento y estudio de la literatura infantil y juvenil (<http://www.uvigo.es/anilij>).

Para los hablantes de euskera, *Galtzagorri Elkarte* fue fundada en 1990 con el objetivo de promover y dar a conocer la literatura infantil y juvenil en esa lengua (<http://www.galtzagorri.org>) ■

Referencias

LINNAKYLÄ, P.; VÄLIJÄRVI, J. (2006): "Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 227-235.

MARINA, J.A. (2005): "La conspiración lectora", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, diciembre, II Época, nº 59-60, pp. 69-80.

MELGAREJO DRAPER, J. (2006): "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 237-262.

MILLÁN, J. A. (2000): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2004): *Plan de Fomento de la lectura. Memoria 2001-2003*. Madrid.

PAJARES TOSCA, S. (2005): "El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura", en Laura Borrás (ed.), *Textualidades electrónicas*. Barcelona, Editorial UOC, pp. 193-211.

PISANI, F. (2005): "Los 'nativos' del mundo digital y el futuro de las TIC", *El País*, 27 de octubre.

PRENSKY, M. (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants", *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9, Nº. 5, octubre).

RODARI, G. (2006): *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona, Ediciones del Bronce.

Juan Antonio Olmedo. Asesor Técnico Docente del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE). Ministerio de Educación y Ciencia. ja.olmedo@mec.es

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Lengua Española y Literatura. Jefe de Estudios en funciones de Director de la Extensión I del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (1987-1995). Coordinador de las adaptaciones para la sede web del CNICE del *Diccionario bibliográfico de la poesía española del siglo XX* y del *Diccionario biobibliográfico de escritores del exilio republicano español de 1939* (en edición). Coordinador de la web "Fomento de la lectura. Recursos educativos" del CNICE. Coordinador responsable de la elaboración y edición de materiales didácticos para el bachillerato en la modalidad a distancia en el Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), integrado en el CNICE. Autor, además de numerosos artículos y publicaciones, de "La capacidad de expresión en los alumnos que acceden a la Universidad", en *La Universidad a Debate* (1984); *La novelística de José María Guelbenzu* (1992); *Literatura Española y Universal*, 50 unidades didácticas en *Enciclopedia Temática de la Enseñanza en PC* (1993); *El comentario literario. Lírica, narrativa y teatro desde la Edad Media al siglo XX* (1995).

Juan Antonio Cardete Agudo. Profesor de Lengua y Literatura del IES Antonio López, de Getafe (Madrid). jac@lasombradelmembrillo.com

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del equipo de creación y mantenimiento de contenidos para la web "Fomento de la Lectura. Recursos Educativos" del CNICE desde 2001. Director y *webmaster* de la revista *La sombra del membrillo* desde 2003. Coordinador de diversos cursos y proyectos de innovación: Proyecto Mercurio (1993-6), Proyecto Comunicación Educativa y Medios Audiovisuales (1995-6), Curso A.C.D. de Formación de Responsables de Medios Audiovisuales (1996-7), Proyecto "Medios tecnológicos y educación de la sensibilidad" (2004-5). Articulista y ponente sobre literatura, lectura y cibercultura.

Rosa María Aradra Sánchez. Profesora de Retórica y Teoría de la Literatura en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. rmaradra@flog.uned.es

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del equipo de creación y mantenimiento de contenidos para la web "Fomento de la Lectura. Recursos Educativos" del CNICE desde 2001. Experiencia en enseñanza secundaria y en la metodología de la enseñanza a distancia en el ámbito universitario (T.^ª de la Literatura, Lengua y Literatura españolas). Experta en lectura y recepción literaria, sus líneas de investigación son Retórica y Poética, pensamiento literario y formación del canon en la literatura española. Entre sus publicaciones destacan *De la Retórica a la Teoría de la Literatura (siglos XVIII y XIX)* (1997), *Teoría del canon y literatura española* (2000), así como su participación en la *Gran Enciclopedia Cervantina* (2005) y en revistas y congresos especializados.

Antonio-Manuel Fabregat Conesa. Profesor del Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid). afabregat@telefonica.net

Doctor en Filología Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro del equipo de creación y mantenimiento de contenidos para la *web* "Fomento de la Lectura. Recursos Educativos" del CNICE desde 2001. Profesor de los Cursos para maestros de Estados Unidos y Canadá, en el área de Lengua y Creatividad, de la Universidad Complutense de Madrid. Autor de una veintena de textos sobre Lengua y Creatividad para maestros y para niños. Colaborador con varias universidades de España y de Estados Unidos para cursos de actualización del profesorado. Monitor de talleres de creatividad en lectura y escritura. Profesor del IES Antonio López, de Getafe (Madrid), área de Lengua y Literatura. Jubilado en la actualidad.

Recursos y metodología para el fomento de la lectura. El CEPLI

Pedro C. Cerrillo Torremocha
Director del CEPLI. Profesor de la UCLM

Cristina Cañamares Torrijos
Miembro del CEPLI. Profesora de la UCLM¹

Sumario: 1. La mediación lectora. 2. La formación de los mediadores. 3. Recursos y fuentes: el CEPLI. 4. Anexo I: Recursos y fuentes. 5. Anexo II: Publicaciones del CEPLI.

Resumen

A lo largo del artículo los autores inciden en la importancia que tiene la formación de los mediadores entre los libros y los niños y, con el objetivo de proporcionar información útil, ofrecen una selección de revistas, bases de datos, catálogos y webs de asociaciones e instituciones dedicadas al mundo de la lectura y/o la LIJ, entre ellas el CEPLI, un Centro creado para, entre otras funciones, formar y asesorar a los mediadores en lectura.

Palabras clave: CEPLI, fomento de la lectura, recursos, formación de mediadores.

El lector no nace, se hace; pero el no lector también: nos hacemos lectores o no lectores con el paso del tiempo, a lo largo de un proceso formativo en el que interviene el desarrollo de la personalidad y en el que vivimos experiencias lectoras motivadoras y desmotivadoras, que tienen como principales contextos la familia y la escuela. A pesar de lo que la sociedad, a través de los medios de comunicación, afirma a veces, la responsabilidad del buen desarrollo de ese proceso no es sólo de la escuela; la familia, las bibliotecas, las instituciones o los propios medios de comunicación deben asumir su parte de responsabilidad.

El lector no nace, se hace; pero el no lector también.

En la *promoción de la lectura*, sobre todo cuando los destinatarios de la misma son niños o adolescentes, es muy importante la figura del *mediador*, un papel que suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios). Pero, ¿por qué es necesaria la mediación de un adulto en

¹ Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI). Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

las prácticas lectoras de los escolares? Porque en la infancia y en la adolescencia, los lectores tienen niveles diferentes y progresivos en sus capacidades de comprensión lectora y recepción literaria; por eso es necesario el *mediador*, como puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos; y lo es porque cumple el papel de primer receptor del texto, siendo el lector infantil el segundo receptor, algo que se da en la Literatura Infantil, porque es una literatura que, recordémoslo, se dirige a unos lectores específicos.

La mediación lectora

La mediación lectora exige hoy el uso de estrategias que se sustenten en sólidas bases metodológicas; por eso, es tan importante que el *mediador* conozca y domine los recursos e instrumentos que le van a ser necesarios para facilitar el acceso de cualquier lector escolar a todo tipo de lecturas. Veamos dos de los más importantes:

La elaboración y puesta en práctica de programas coherentes de promoción lectora

En esos programas, las técnicas y actividades de animación serán sólo una parte de la programación, porque la *promoción* es algo más amplio que la *animación* y está muy relacionada con las políticas culturales de las colectividades de que, en cada caso, se trate. En los últimos treinta y cinco años han sido frecuentes las actividades de *animación a la lectura*, sobre todo en los ámbitos escolar y bibliotecario. Pasado este tiempo, no parece que estas actividades, realizadas al margen de programas de promoción, hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener; probablemente, esa disfunción sea la consecuencia del enfoque que se le suele dar a la animación a la lectura, que se entiende más como un mero juego/estrategia/técnica para leer un libro concreto que una actividad organizada para el fomento general de la lectura. *La animación a la lectura* necesita, cada día con más firmeza, una reflexión profunda sobre la *Lectura*: sobre qué, por qué y para qué leer; y, quizá también, en qué soportes, es decir, dónde leer. Y en esa reflexión es necesaria la participación de mediadores debidamente formados.

La animación a la lectura necesita una reflexión profunda sobre qué, por qué, para qué leer y en qué soporte leer.

Cualquier programa de “animación” lectora debe tener en cuenta:

1. Que la actividad sea voluntaria, gratuita y continuada.
2. Que los libros elegidos tengan calidad literaria y sean adecuados a la edad de los destinatarios de la animación.
3. Que se ofrezcan textos completos. Si son fragmentos deben tener una suficiente vida propia.
4. Que la experiencia pueda ser comunicada a otros.
5. Que exista una programación previa que tenga en cuenta: los destinatarios (edad, contexto, nivel de lectura,...); la lectura propuesta y las actividades a realizar, así como su periodicidad y los materiales a emplear.

En todos los casos, esas actividades serán siempre mecanismos que programaremos para “animar a leer” en diversos contextos y con objetivos concretos, pero que pueden ser diferentes: leer un libro, leer libros de un tema concreto, leer libros de un autor, etc. Además, la animación no debe identificarse con una clase ni debe obligar a realizar un trabajo tras la misma.

La selección de lecturas, por su calidad literaria y por su empatía y grado de adecuación a los intereses y competencia lectora de los destinatarios de las mismas

Las lecturas obligatorias –las lecturas escolares– hay que aceptarlas y realizarlas. Son lecturas igual de obligatorias que otras actividades y conocimientos escolares, e igual de obligatorias que otras normas o prescripciones de la vida social cotidiana. Son lecturas que exigen esfuerzo, disciplina, tiempo y dedicación. Presentadas con sinceridad y honestidad pueden ser aceptadas por los escolares, pero debemos demostrarles que esas lecturas serán importantes para ellos, para su vida, para su presente y para su futuro, al tiempo que les permitirán compartir con otras personas pensamientos o emociones, sueños o inquietudes. En cualquier caso, deberían ser lecturas seleccionadas con criterios y por méritos literarios y no por otros valores que pudieran contener; serán lecturas, además, adecuadas a la capacidad comprensiva e interpretativa del lector a quien se dirigen, que les ayuden a despertar la imaginación y a interpretar el mundo. Serán, por tanto, lecturas que no empobrezcan el vocabulario ni debiliten la capacidad para la metáfora de los lectores infantiles.

Las lecturas deberán ser seleccionadas con criterios y por méritos literarios y no por otros valores que pudieran contener.

Ya la palabra “selección” despierta reticencias en muchas personas, porque se asocia a “elección” de unos y “eliminación” de otros. Debiéramos entender “seleccionar”, como dice Geneviève Patte: “... no restringir, sino todo lo contrario, valorar”². En ese sentido entenderemos la importancia de una adecuada selección de lecturas por edades, que oriente, pero que no restrinja, y que tenga como objetivo evitar los fracasos en las primeras lecturas y, con ellos, la aparición de barreras, de difícil superación posterior, entre libros y niños. La intervención mediadora en la selección de lecturas debe aportar soluciones a las dudas y facilitar, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada.

Las editoriales que publican Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ) suelen presentar sus colecciones y sus libros con recomendaciones expresas sobre la edad de sus lectores, algo que el *mediador* debe recibir con la necesaria cautela. En la selección de lecturas³, y partiendo de la calidad literaria del texto, el mediador deberá tener en cuenta:

1. Las características psicológicas y sociales del lector.
2. Su nivel de lectura y de comprensión lectora.

2 PATTE, Geneviève (1983): *Si nos dejan leer... Los niños y las bibliotecas*. Bogotá: Procultura y Kapelusz, p. 46.

3 Sobre criterios para la selección de lecturas por edades, vid. CERRILLO, Pedro C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002): *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, pp. 89 a 100.

3. Las variables del contexto donde se establezca la relación libro/lector: en ocasiones, no es lo mismo seleccionar en el contexto escolar, que en el bibliotecario, que en el familiar.
4. Las características del libro en cuanto a: edición, tipografía, número de páginas, tipo, frecuencia y distribución de las ilustraciones, tema de que trata, desarrollo de su contenido, tipo de vocabulario o la dificultad de las expresiones utilizadas.

Pero dicho esto, el *mediador* debe saber que se podrá encontrar con un problema, al que ya antes nos referimos: la necesaria convivencia de la *lectura obligatoria* y la *lectura voluntaria*, algo que no siempre es posible lograr en el ámbito escolar y que es más difícil conforme avanzamos en el nivel educativo en que trabajamos.

La lectura escolar puede lograr que los niños asuman que leer es importante, pero difícilmente podrá conseguir que la lectura sea una alternativa de ocio para ellos. Además, la lectura escolar es una lectura lastrada por su inclusión en un área como la que representa la unión de “Lengua y Literatura” y por la “prescripción lectora” ya mencionada, lo que la convierte en una lectura claramente instrumental: los escolares, que queremos que pronto y durante mucho tiempo sean lectores, deben enfrentarse a unos textos en los que se ejemplifican nociones y conceptos morfológicos, sintácticos y léxicos, o valores programados en el periodo educativo que corresponda, siempre en detrimento de los valores literarios de esos textos. No es extraño que esos escolares huyan de la lectura en cuanto ésta no es una actividad obligada para ellos.

La labor del mediador es poner en contacto el libro que considera adecuado con sus potenciales lectores pero, siempre, la última palabra la tiene el lector.

La labor del *mediador* en la selección de lecturas es, básicamente, la de poner en contacto el libro que considera adecuado con sus potenciales lectores, entendiendo que, siempre, la última palabra en la elección debería tenerla el lector. Lo que sucede es que el análisis que el mediador haga de las características de un libro, puede condicionar la edad recomendada en el propio libro por la editorial.

En ese análisis es esencial el conocimiento de los *paratextos* o informaciones complementarias, que aparecen tanto dentro como fuera del libro, lo que ayudará al mediador en esa tarea. Gérard Genette, en su *Palimpsestes*, se refirió a las relaciones paratextuales como *un des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l'oeuvre, c'est-à-dire, de son action sur le lecteur*⁴ (uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra literaria, es decir, de su acción sobre el lector). En el caso de la LJJ, esas informaciones paratextuales son aportadas por los adultos, con el ánimo de “orientar” a ese primer receptor, también adulto, que es necesario en la comunicación literaria entre autor y lector infantil. Si los paratextos van dentro del libro, los llamamos *peritextos*: el título, la colección, el prólogo (si lo lleva), la información de cubierta y contracubierta, las ilustraciones, las dedicatorias, la tipografía, el nombre del autor o del ilustrador, etc. Si los paratextos aparecen fuera del libro, son los *epitextos*: la información de los catálogos, la publicidad, los “comerciales”, la crítica, los cuadernos de actividades,

1 Vid. (1987): *Palimpsestes*. París: Seuil, p. 10.

etc. En ambos casos suele haber referencias expresas (en el caso de los epitextos, además, reiteradas) a la edad recomendada para la lectura del libro, una información que puede determinar y condicionar la elección o no de un libro.

No todo el mundo cree en la conveniencia de que exista ese *mediador*, ya que la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector, pero creo que no es desdeñable una intervención mediadora que, con conocimiento de causa, aporte soluciones ante las dudas y facilite, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada. Particularmente, se podrían concretar las principales funciones del *mediador* en las siguientes:

- 1ª. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- 2ª. Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.
- 3ª. Orientar la lectura extraescolar.
- 4ª. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de sus destinatarios.
- 5ª. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

La formación de los *mediadores*

El problema lo encontramos, en más ocasiones de las deseadas, en la formación de los *mediadores*. ¿Están preparados para ejercer esa función en las condiciones mínimas exigibles? No quisiéramos ser excesivamente pesimistas, pero ¿todos los maestros, bibliotecarios, editores, animadores, y no digamos padres, conocen cómo funciona el lenguaje literario; o cómo el autor usa, con procedimientos tan especiales como inusuales en el lenguaje estándar, el código de lengua para llamar la atención sobre su mensaje? Sin esos conocimientos del lenguaje literario, ¿de qué modo y con qué criterios se hará una correcta selección de lecturas?

La formación institucionalizada que hoy se da a los maestros y a los bibliotecarios, en lo que a lectura se refiere, les capacita, siendo muy optimistas, para que enseñen a leer, en el primer caso, o para que organicen una biblioteca, en el segundo, pero no para que creen y formen lectores, quedando esta formación a expensas del empeño individual y la voluntad posterior de quienes tienen más inquietud. El maestro actual puede tener conocimientos suficientes de organización escolar, de didáctica general, de legislación educativa o de psicología evolutiva; el bibliotecario los puede tener de catalogación, legislación o documentación, pero en ninguno de los dos casos se les han enseñado los necesarios conocimientos del acto de leer, de lenguaje literario, de análisis de textos o de Historia de la Literatura.

El mediador necesita reunir una serie de requisitos, entre ellos, ser lector habitual y saber transmitir el gozo por la lectura.

Pues bien, para poder cumplir las funciones antes descritas, el *mediador*, sea cual sea su perfil profesional, debe reunir una serie de requisitos imprescindibles que, aunque pudieran parecer obvios, deben saberse:

1. Ser un lector habitual.

2. Compartir y transmitir el gozo de la lectura.
3. Tener conocimiento del grupo y capacidad para promover su participación.
4. Aportar una cierta dosis de imaginación y creatividad.
5. Creer firmemente en su trabajo de *mediador*: compromiso y entusiasmo.
6. Ser capaz de acceder a diversos canales y fuentes de información.
7. Poseer una mínima formación literaria, psicológica y didáctica, que le posibilite, entre otros, conocimientos sobre:
 - El proceso lector y las habilidades que facilitan la lectura.
 - Un cierto canon de lecturas literarias: obras que pueden ser iniciáticas en la formación literaria del niño, al margen de las lecturas escolares que forman parte del curriculum.
 - La teoría y la práctica de técnicas y estrategias de animación lectora.
 - La Literatura Infantil y sus mecanismos editoriales.
 - La contextualización histórica de la Literatura Infantil.
 - La evolución psicológica del individuo en su relación con la lectura.

El hábito lector llega cuando ha pasado mucho tiempo de práctica lectora. En las primeras edades lo que hay es una tendencia, más o menos favorable, a la actividad lectora, que debe confirmarse con los cambios físicos y mentales que suponen el paso de la niñez a la adolescencia y de ésta a la juventud. La decisión de ser lector la toma, libre y voluntariamente, cada individuo, más allá de prácticas lectoras regladas, obligadas o programadas; en todo caso, lo que la institución escolar puede hacer es allanar el camino para que esa decisión pueda ser tomada más fácilmente; en ese camino, la figura del *mediador* debiera ser imprescindible.

Recursos y fuentes: El CEPLI

Teniendo en cuenta que la formación institucionalizada de los mediadores no atiende a los aspectos relativos a la promoción, animación y mediación lectoras, éstos han de dirigirse a asociaciones e instituciones especializadas⁵ donde completar y especializar esta preparación literaria, psicológica y didáctica que será, en gran parte, autodidacta.

El CEPLI tiene como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones y formación de mediadores de lectura.

Entre las asociaciones e instituciones que velan por el fomento de la lectura nos centraremos en la labor de nuestro Centro, el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (en adelante CEPLI)⁶. Se trata del primer centro universitario de estas características que existe en España, aunque como podemos apreciar en el Anexo I, hay algunas instituciones europeas que desarrollan un trabajo parecido.

El CEPLI tiene como objetivo básico la realización de estudios e investigaciones en dichos campos, tanto en el ámbito regional como en el nacional, así como la formación

⁵ Con el objetivo de proporcionar información útil para el mediador, ofrecemos como Anexo I, una selección de revistas, bases de datos, catálogos y webs de asociaciones e instituciones dedicadas al mundo de la lectura y/o la LIJ.

⁶ Pueden obtener toda esta información en la página web del CEPLI en www.uclm.es/cepli en la que también hay unos links o un acceso directo a nuestro correo electrónico o visitándonos en la sede del Centro, ubicado en el campus de Cuenca, con dependencia administrativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades – Universidad de Castilla-La Mancha.

de especialistas que trabajen en la promoción, la animación y la mediación lectoras. Además entre los objetivos y fines del CEPLI, merece la pena destacar:

- El desarrollo de la investigación en los campos de la Literatura Infantil y Juvenil, la promoción, la mediación y la animación lectoras.
- La formación del profesorado no universitario, con especial atención al de nuestra Comunidad Autónoma, en los citados campos.
- La programación de cursos, conferencias y seminarios.
- La programación de créditos de doctorado en los Programas de Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.
- El impulso a la realización de tesis doctorales en estos campos.
- La promoción de la lectura en todos los ámbitos.

Para lograr sus objetivos, el CEPLI se estructura sobre cuatro pilares básicos: *formación, investigación, publicaciones y biblioteca.*

Formación

El CEPLI coordina todas las actividades relacionadas con la Literatura Infantil y la Promoción de la Lectura que se realizan en la Universidad de Castilla-La Mancha: cursos de verano, cursos de perfeccionamiento del profesorado, seminarios de animación a la lectura para estudiantes de diversas carreras, así como publicaciones especializadas. Uno de los proyectos consolidados del Centro es el Máster en Promoción de la Lectura y Animación Lectora que proporciona a maestros, filólogos, bibliotecarios, editores, trabajadores sociales y licenciados en áreas afines la formación especializada en estos campos.

Uno de los proyectos consolidados del CEPLI es el Máster de Promoción de la Lectura y Animación Lectora que se realiza en la Universidad de Castilla-La Mancha.

Nuestro *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil* es el resultado de la buena experiencia de uno de los primeros proyectos del CEPLI: la puesta en marcha de un *Postgrado en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Dicho Postgrado se convirtió en un *Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Este Máster de dos años de duración consta de un total de 130 créditos ECTS, repartidos en sus dos años de duración.

El Máster se ofrece con el objetivo general de formar especialistas que puedan trabajar en los campos de desarrollo de hábitos lectores y en programas de animación a la lectura; para ello, se plantea con los siguientes objetivos específicos:

- El estudio del proceso lector y de las habilidades que facilitan la lectura.
- El aprendizaje y la práctica de diversas técnicas y estrategias de *animación a la lectura*, para distintas edades y en diferentes contextos.
- La orientación en la selección de lecturas.
- La promoción del conocimiento de la Literatura Infantil como un espacio para la creatividad, la tolerancia y el entendimiento.
- La creación de un área de debate entre profesionales de la educación, la lectura y la literatura.

Los potenciales destinatarios de este Máster son, especialmente, maestros, filólogos, profesores de Secundaria, bibliotecarios, licenciados en Humanidades, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales, siendo requisito imprescindible para obtener una plaza en el mismo estar en posesión de un título universitario (diplomado o licenciado).

El *Seminario Permanente de Lectura* es un foro de debate, en principio de ámbito regional, en el que profesores, bibliotecarios o animadores, reflexionan y opinan sobre diversos temas relacionados con el mundo de la lectura y con su promoción, sobre todo en el ámbito de la infancia y la juventud. El tema que se trata en cada seminario es presentado por una o dos personas encargadas de ello, que exponen las líneas básicas del mismo y marcan el punto de partida del debate que se establece con todos los asistentes.

El *Club Universitario de Lectura* es una actividad más recreativa que formativa dirigida a estudiantes, profesores y personal de la UCLM, con el fin de compartir la experiencia y el tiempo de lectura, al tiempo que intentamos la promoción de la lectura en el seno de la comunidad universitaria. El trabajo del Club Universitario de Lectura se centra en la lectura y el comentario de las obras leídas. Supone la lectura individual como punto de partida y la apreciación personal para el intercambio de ideas y la valoración final de la obra.

Investigación

Las líneas básicas de investigación que se impulsan desde el Centro son:

- Historia, teoría y crítica de la Literatura Infantil.
- Promoción y mediación lectoras.
- Literatura Popular de tradición infantil.
- La formación del lector literario.
- Lectura y valores.
- La animación a la lectura en diversos contextos: técnicas y estrategias.

Actualmente está en marcha el Proyecto de Investigación "Hábitos lectores de los universitarios españoles" en colaboración con la Fundación Santa María.

Actualmente están en marcha varios Proyectos de Investigación, entre ellos uno sobre "Hábitos lectores de los universitarios españoles", en colaboración con la Fundación Santa María; otro sobre "Valores y lectura", en colaboración con el Instituto de la Mujer de Castilla La Mancha; y otro más sobre "Literatura popular infantil" en colaboración con la Cervantes Virtual.

Publicaciones (Vid. Anexo II)

Las dos colecciones más importantes son Arcadia y la serie "Literatura Infantil" de la colección Estudios. Otras publicaciones del CEPLI son el boletín *Leer por Leer*, *Guías de lectura*, *Luna de Aire*, *Facsimilares* y la revista *Ocnos*, que es una revista anual, de carácter científico, que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques (sociales, psicológicos,

antropológicos, filológicos e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

Biblioteca

El CEPLI dispone de una biblioteca especializada (ubicada en la biblioteca del Campus de Cuenca y abierta a los investigadores desde octubre de 2000), creada a partir de la adquisición de la biblioteca personal de doña Carmen Bravo-Villasante, una de las pioneras en las investigaciones de Literatura Infantil. La Biblioteca del CEPLI cuenta en la actualidad con un fondo de más de catorce mil volúmenes.

La sala de libre acceso de esta biblioteca, su hemeroteca, sus servicios de consulta, préstamo (en sala e interbibliotecario con centros especializados), acceso a Internet, búsquedas bibliográficas en bases de datos, etc..., así como el especial tratamiento de catalogación que recibe este fondo bibliográfico, configuran esta biblioteca como Centro de documentación especializado en Literatura Infantil, con todos los servicios al investigador que ello conlleva.

La riqueza y peculiaridades de la Colección Carmen Bravo-Villasante (con títulos en castellano, francés, alemán, inglés y japonés, entre otros) hacen posibles numerosas líneas de investigación: Historia de la Literatura Infantil, Historia del Álbum ilustrado, ediciones críticas, estudios sobre el mundo de la edición del libro infantil y juvenil, historia de la educación, etc. Con esta Biblioteca y su Centro de documentación, la Universidad de Castilla-La Mancha contribuye a la creación de un lugar de referencia para las investigaciones en Literatura Infantil, coordinado todo ello desde el CEPLI.

Desde la puesta en marcha de la Biblioteca del CEPLI surgió la necesidad de diseñar servicios de préstamo interbibliotecario y de difusión de la colección, que garantizaran la adecuada conservación de sus fondos, especialmente del fondo antiguo, a través de las nuevas tecnologías de la información y mediante la digitalización de los mismos; nació así el Proyecto *Colorín Colorado* como biblioteca digital especializada en el libro infantil y juvenil al servicio de los investigadores en este campo. *Colorín Colorado* es el nombre utilizado para referirnos a la biblioteca electrónica creada por la Universidad de Castilla-La Mancha, gracias a la digitalización del fondo antiguo especializado en literatura infantil y juvenil para preservar el patrimonio bibliográfico evitando el manipulado de los documentos originales ■

ANEXO I: Recursos y fuentes

Revistas y anuarios

En papel

- *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. (ANILIJ).
- *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (CLIJ).
- *Educación y Biblioteca*.
- *Fadamorgana. Revista Galega de Literatura Infantil e Xuvenil*.
- *Faristol*. Revista del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves.
- *Lazarillo*. Revista de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- *Lenguaje y textos*. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- *Ocnos*. Revista de estudios sobre lectura. CEPLI.
- *Peonza*. Asociación Cultural Quima, Santander.
- *Platero*. CEP de Oviedo.
- *Primeras Noticias (Literatura Infantil y Juvenil)*.
- *Puertas a la lectura*. Seminario de Lectura de la Universidad de Extremadura.

Electrónicas

- *Babar*. http://www.perso.wanadoo.es/pablocruz/form_ok.html
- *Doce de Letra* (Brasil): <http://www.docedeletra.com.br>
- *El Búho: revista virtual de libros y bibliotecas*: <http://lasbibliotecas.net/index1.htm>
- *Imaginaria* (Argentina): <http://www.imaginaria.com.ar>
- *Mangrullo* (Boletín electrónico sobre Literatura Infantil y Juvenil. Argentina): <http://www.mundolatino.org/rayuela/mangru.htm>
- *O Balainho* (Boletín de Literatura Infantil y Juvenil. Brasil): <http://www.unoescjba.rct-sc.br/balainho>
- *The Bulletin of the Center for Children's Books*. (Illinois, EE.UU.): <http://www.lis.uiuc.edu/puboff/bccb>

- *Ulldebou* (Revista de Literatura Infantil y Juvenil. Barcelona): <http://www.partal.com/aelc/ulldebou/clips.html>

Bases de datos sobre Literatura Infantil y Juvenil

- *BIBLIOTECA INFANTIL CD*: base de datos de literatura infantil del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que ofrece 50.724 registros bibliográficos correspondientes a los catálogos del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca. Incluye libros, vídeos, música, cd-rom, etc. para niños y jóvenes, así como documentos sobre literatura infantil, promoción de la lectura y bibliotecas infantiles y escolares.

- *Bibliografía sobre bibliotecas públicas, infantiles y escolares*: Base de datos de la misma FGSR, que contiene referencias de monografías, artículos o documentos electrónicos sobre bibliotecas públicas, infantiles y escolares, con incrementos y actualizaciones mensuales. Bastantes de ellas ofrecen enlace al documento completo disponible en la red. De fácil manejo, dispone de un índice de materias específico.

- *EducaRED-Leer y Vivir*: Base de datos de obras de literatura infantil, con más de 10.000 referencias de monografías, incluye un apartado de novedades y selección de libros por edades.

- *Interculturalitat en els llibres infantils i juvenil*: base de datos de literatura infantil y juvenil de Rosa Sensat. Red telemática Educativa de la Generalitat de Catalunya.

- *Catàlog de Literatura Infantil*: Base de datos de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, contiene más de 15.000 referencias de libros de literatura infantil y conocimiento.

- *Children's Literature Comprehensive Database (CLCD)*: base de datos que contiene más de 600.000 referencias bibliográficas y más de 60.000 reseñas de libros para niños a texto completo. Es necesario suscribirse.

- *Children's Literature Database*: Base de datos de la Appalachian State University especializada en literatura infantil.

- *Children's Picture Books Database*: base de datos de la Universidad de Miami especializada en álbum ilustrado para niños.

- *Children's Literature Databasen*: base de datos sueca especializada en literatura infantil. Realización y mantenimiento por el Institutet for Engelska de la Umea Universitet.

- *MSM Library's Children's Literature Database*: base de datos elaborada por la biblioteca del Mount Saint Mary Campus de la Australian Catholic University. Este dividida en dos subases, una para literatura infantil y otra para literatura juvenil.

Catálogos y diccionarios

Cada vez más instituciones y centros editan catálogos de publicaciones infantiles, unas veces generales y otras, monográficos. Destacamos, por la frecuencia con que aparecen, los que edita la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, así como las recomendaciones que periódicamente hace la Asociación Rosa Sensat (Quins llibres han de llegir els nens?). De todos modos, recogemos aquí algunos que entendemos que son de indudable interés, aunque algunos ya sean antiguos:

- *Bienvenidos a la fiesta. Diccionario-guía de autores y obras de literatura infantil y juvenil*, de Luis Daniel González. Madrid: CIE Dossat, 2000.
- *Catálogo bibliográfico (fondo antiguo) de la Colección Carmen Bravo-Villasante*, coord. Sandra Sánchez y Carlos J. Martínez. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 2000.
- *Catálogo de libros infantiles y juveniles iberoamericanos*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.
- *Catálogo de Literatura Iberoamericana Infantil y Juvenil*, coord. Por Ana Pelegrín. Madrid: Papeles de Acción Educativa, 1999.
- *Catálogo de las publicaciones periódicas infantiles españolas desde 1798 a 1936*. Por Alejandro Martínez y Ricardo Miguel Feito. Madrid: s/e, 1977.
- *Catálogo de publicaciones periódicas infantiles y juveniles*. Comisión de información y publicaciones infantiles y juveniles. Madrid: Ministerio de Información y Turismo, 1975.
- *Cien libros para un siglo*. Equipo Peonza. Madrid: Anaya, 2004.
- *Cien autores españoles de literatura infantil*. Dir. Jaime García Padrino. Madrid: Asociación Española de Amigos del IBBY, 1986.
- *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*, de Carmen Bravo-Villasante. Madrid: Magisterio Español, 1975.
- *Guía de autores*, coord. Amalia Bermejo. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.
- *Guía de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil*, de Luis Daniel González. I, II y III. Madrid: Palabra, 1997, 1998 y 1999.
- *Guía iberoamericana para la investigación en lectura y literatura infantil y juvenil*, de Ángel L. Calle. Madrid: Asociación Cultural Aurora Boreal, 1989.
- *Guía de ilustradores*, coord. Alberto Urdiales. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1997.

- *Guía de teatro infantil y juvenil español*, de Julia Butiñá. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1992.
- *La vuelta al mundo de los valores en 80 libros*. Cuenca: Cepli, 2007.
- *Lecturas con certificado de garantía*, de Pedro C. Cerrillo, Cristina Cañamares y César Sánchez. Cuenca: Cepli, 2007.
- *Libros infantiles españoles*. Madrid: INLE, 1984.
- *Mediterráneos: catálogo de la exposición de libros infantiles y juveniles catalanes*. Salamanca: Fundación GSR y Consell Català del Llibre per a infants, 1991.
- *Un libro para leer muchos más*. Equipo Peonza. Madrid: Alfaguara, 1992.
- *Yo leo, tú lees, él lee... Libros para todos*. Cuenca: Cepli, 2002.

Webs de instituciones y asociaciones

- Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil: <http://www.amigosdelibro.com>
- Asociación de Maestros Rosa Sensat: www.rosasensat.org
- Asociación Nacional de Investigadores de Literatura Infantil: <http://www.uvigo.es/anilij>
- Associació Servei de Biblioteques Escolars L'Amic de Paper: <http://www.amicdepaper.org>
- Banco del Libro (Venezuela): <http://www.bancodellibro.org.ve>
- Barahona, Centro para el Estudio del Libro Infantil y Juvenil Española (California State University San Marcos, EE.UU.): <http://www.csusm.edu/csb>
- Biblioteca Cervantes. Biblioteca Literatura Infantil. (Universidad de Alicante): <http://www.cervantesvirtual.com/portal/Platero>
- Book Trust (Reino Unido). Tiene una sección específica dedicada la LIJ: Young Book Trust: <http://www.booktrust.org.uk>
- Centro de Difusión e Información de Literatura Infantil y Juvenil (CEDILIJ), Córdoba (Argentina): www.imaginaria.com.ar/00/4/cedilij.htm
- Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil. (Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca): <http://www.uclm.es/cepli>
- Centre de Promotion du Livre de Jeunesse (CPLJ). Francia: <http://www.ldj.tm.fr>
- Consell Català de Llibres per a Infants i Joves: www.oepli.org/cclij

- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Salamanca): <http://www.fundaciongsr.es> (Especialmente recomendados son sus programa SOL y PLEC)
- Fundalectura (Colombia): <http://www.fundalectura.org.co>
- Instituto Charles Perrault (Francia): <http://www.netwat-chers.com/perrault>
- International Board on Books Young People: <http://www.ibby.org>
- Internationale Jugendbibliothek de München, Alemania : <http://web.bjk.de/ijb.htm>
- International Reading Association. Universidad de Reading (UK): www.reading.org
- National Centre for Research in Children's Literature (Universidad de Surrey, Gran Bretaña): <http://www.ncrcl.ac.uk/ibby.htm>
- Red temática de literatura infantil y juveniles ibéricas. (LIJMI): <http://www.usc.es/lijmi>
- Ricochet. Centre International d'Études en Littérature de Jeunesse. (Francia): <http://www.ardennes.com/ricochet>
- Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: <http://www.sedll.org>
- Taller de Talleres (Argentina): <http://www.geocities.com/Athens/Forum/2867/Index.htm>
- The Canadian Children's Book Centre (Canadá): <http://www3.sympatico.ca/ccbc/main.htm>

ANEXO II: Publicaciones del CEPLI

COLECCIÓN ESTUDIOS (Serie "Literatura Infantil")

1. *Literatura Infantil: Teoría, crítica e investigación.* (1990)
4. *Poesía Infantil: Teoría, crítica e investigación.* (1990)
11. *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura.* (1992)
19. *Literatura Infantil de tradición popular.* (1993)
27. *El niño, la literatura y la cultura de la imagen.* (1995)
34. *Hábitos lectores y animación a la lectura.* (1996)
46. *Teatro infantil y dramatización escolar.* (1997)
53. *Literatura Infantil y su didáctica.* (1999)
65. *Presente y futuro de la Literatura Infantil.* (2000)
81. *La literatura infantil en el siglo XXI.* (2001)

90. *Canon, Literatura infantil y juvenil y otras literaturas.* (2003)

101. *Literatura infantil y educación literaria.* (2005)

113. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores.* (2007)

COLECCIÓN ARCADIA

1. *Adivinanzas populares españolas. Estudio y antología.* Cerrillo, Pedro C. (1999)

2. *Cancionero musical de Castilla-La Mancha.* Cabañas Alamán, Fernando J. (2000)

3. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Mendoza Fillola, Antonio (2001)

4. *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés.* Albentosa Hernández, José Ignacio y Moya Guijarro, A. Jesús (2000)

5. *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española).* García Padrino, Jaime (2001)

6. *Libros, lectores y mediadores.* Cerrillo, Pedro C.; Larrañaga, Elisa; Yubero, Santiago (2002)

7. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles.* Lluch, Gemma (2003)

8. *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico.* Mendoza Fillola, Antonio; Cerrillo, Pedro C. (2003)

9. *Formas y colores: la ilustración infantil en España.* García Padrino, Jaime (2004)

10. *Leer en la escuela durante el franquismo.* Sánchez-Redondo Morcillo, Carlos (2004)

11. *Violencia, discurso y público infantil.* Sánchez Corral, Luis (2005)

12. *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares.* Yubero, Santiago; Larrañaga, Elisa; Cerrillo, Pedro C. (2004)

13. *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento.* Zapata Ruiz, Teresa (2007)

14. *La voz de la memoria.* (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil). Cerrillo, Pedro C. (2005)

15. *Cuentos y leyendas tradicionales.* (Teoría, textos y didáctica). Martos Núñez, Eloy (2007)

16. *Invención de una tradición literaria.* (De la narrativa oral a la literatura para niños). Lluch, Gemma (2007)

17. *El Quijote para niños y jóvenes*. 1905-2005. Sotomayor Sáez, M^a Victoria (2007)

GUÍAS DE LECTURA

1. *Versos que saben a Gloria*. (1999). Elaborada por Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero. Ilustraciones de Paula Acebo.
2. *El Bandido Saltodemata*. (2000). Elaborada por Pedro C. Cerrillo y Santiago Yubero.
3. *Leer a Manolito Gafotas*. (2000). Elaborada por Ángel Luis Mota y M^a Carmen Utanda.
4. *Los ángeles de Ángela*. (2001). Elaborada por Pedro C. Cerrillo y Julio C. Fernández Carmona. Ilustraciones de Roberto Nieto.
5. *Los tres perritos*, GUÍA INTERACTIVA (2002). Elaborada por Carlos Julián Martínez Soria y José A. Perona. Ilustraciones de José A. Perona.
6. *Yo leo, tú lees, él lee*. Libros para todos. (2002). Varios autores.
7. *El hombrecillo de papel*. (2002). Elaborada por Santiago Yubero, Elisa Larrañaga, Ana R. Bodoque e Isabel M^a Ferrándiz.
8. *Versos con música*. (2003). Elaborada por Cristina Cañamares, Pedro C. Cerrillo y Carmina Martínez. Ilustraciones de Paula Acebo.
9. *Rimas de luna*. (2005). Elaborada por Pedro C. Cerrillo, Luz M. Ruiz Soria y César Sánchez Ortiz. Ilustraciones de José A. Perona.
10. *Hidalgos, cómicos y escuderos. Maese Pedro y su retablo*. (2005). Elaborada por M^a Carmen Utanda, Pedro C. Cerrillo, Ángel Luis Mota, Cristina Cañamares y Juan Senís. Ilustraciones de José A. Perona.
11. *Rimas de luna*. GUÍA INTERACTIVA (2005). Elaborada por Carlos Julián Martínez Soria y José A. Perona. Ilustraciones de José A. Perona.
12. *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros. Selección de lecturas y valores*. (2007). Coordinada por Santiago Yubero.
13. *Lecturas con certificado de garantía*. (2007). Elaborada por Pedro C. Cerrillo, Cristina Cañamares y César Sánchez Ortiz.
14. *El Capitán Alatriste: una mirada crítica sobre el Siglo de Oro español*. (2007). Elaborada por José Belmonte y Jaime García Padrino.
15. *Rima, rimando. Poemas de Carlos Lapeña. Ilustraciones de Antonio Santos* (2008). Elaborada por Pedro C. Cerrillo, César Sánchez y Cristina Cañamares.

16. *Rastro de Dios* (2008). Elaborada por Pedro C. Cerrillo, César Sánchez y Cristina Cañamares.

PREMIO DE POESÍA para niños "LUNA DE AIRE"

1. *Versos para estar guapo*. (2004). Isabel Cobo. Ilustraciones de José A. Perona.
2. *La vieja Iguazú*. (2005). Darabuc. Ilustraciones de Ana Cuevas.
3. *Zumo de lluvia*. (2006). Teresa Broseta Fandos. Ilustraciones de Joaquín Reyes.
4. *Rima rimando*. (2007). Carlos Lapeña Morón. Ilustraciones de Antonio Santos.

Bibliotecas Escolares a examen

Consideraciones en torno al último estudio sobre la situación de las bibliotecas escolares en España (2005, Fundación Germán Sánchez Ruipérez)

Javier Fierro¹

Fundación Germán Sánchez Ruipérez
jfierro@fundaciongsr.es

Sumario: 1. Introducción. 2. Análisis de la situación de las bibliotecas escolares españolas. 3. Balance global.

Resumen

La situación de las bibliotecas escolares españolas y el papel que se les ha otorgado dentro del contexto educativo han estado tradicionalmente marcados por la carencia de medios y la indefinición, en la práctica, de las pautas necesarias para articular su gestión y funcionamiento. Esta coyuntura ha tenido como consecuencia una manifiesta ineficacia del conjunto de bibliotecas a la hora de apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros y contribuir al logro de sus objetivos curriculares.

En el curso 2004-05, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez realizó, con la colaboración del Instituto IDEA, un estudio de ámbito nacional para diagnosticar el estado que presentaba el sistema de bibliotecas escolares. Sus resultados y conclusiones, plenamente vigentes, se comentan en este artículo.

Palabras Clave: biblioteca escolar, estudios de investigación, diagnóstico, España.

Desde hace bastantes años, las bibliotecas escolares son objeto de un debate recurrente que se ha venido desarrollando con intensidad variable en foros muy diversos, unos conectados con los estamentos de gobierno responsables del establecimiento de las políticas educativas (las administraciones estatal y autonómicas), otros ubicados en el nivel de los que deben aplicarlas en los centros escolares o apoyarlas desde otros

¹ Javier Fierro es Subdirector del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en Salamanca. Es responsable, junto con la dirección, de la coordinación global de programas y servicios del centro y de la definición y gestión de nuevos proyectos.

espacios (los colectivos docente y bibliotecario). Del mismo modo en que a menudo ocurre en otros ámbitos, la confrontación de puntos de vista entre quienes establecen las normas y aquellos que deben interpretarlas y darles curso ha puesto de manifiesto más puntos de desacuerdo que sintonías. Unos y otros coinciden, no obstante, en identificar a la biblioteca como un apoyo esencial para conducir el desarrollo del currículo escolar y articular el método pedagógico de los centros. Y sin embargo, este trascendental punto de consenso ha sido insuficiente para corregir una situación endémica que ha imposibilitado un desarrollo efectivo y generalizado del sistema de bibliotecas escolares en el Estado Español.

No es objeto de este artículo revisar la trayectoria histórica de las bibliotecas escolares, plagada de buenas intenciones, oportunidades desaprovechadas y proyectos que, una vez materializados, vieron truncado su desarrollo antes de poder consolidar los escasos avances logrados. Tampoco pretende incidir en las funciones que competen a la biblioteca escolar, recogidas en infinidad de documentos, enunciadas en multitud de ponencias y manifiestos, y refrendadas por las normativas de organismos oficiales (caso de las directrices de IFLA/UNESCO) y por la propia legislación estatal (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Pero partiendo de la consideración prácticamente unánime que tiene este espacio como núcleo de la acción educativa, y con los ecos del último informe PISA resonando en nuestras conciencias y espoleando la planificación de iniciativas en los despachos de varias Consejerías, parece conveniente recordar el protagonismo que le corresponde y poner al día la situación en la que se encuentra.

No se dispone de un sistema de evaluación normalizado y periódico que permita el seguimiento general del conjunto de bibliotecas escolares.

A este respecto, no se dispone de un sistema de evaluación normalizado y periódico que permita el seguimiento general del conjunto de bibliotecas escolares. Sólo algunas Comunidades Autónomas han realizado en los últimos años estudios de situación con alcance a su ámbito geográfico, pero de modo puntual y sin régimen de continuidad (a destacar los promovidos por Castilla-La Mancha, Navarra y Cataluña).

La investigación más actual y con cobertura de todo el territorio español sigue siendo el estudio llevado a cabo por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Instituto IDEA, que se publicó en el último trimestre de 2005. En él se incluyen comparativas con respecto al otro estudio de ámbito nacional realizado hasta la fecha (el que durante el curso escolar 1995-96 condujeron las asociaciones ANABAD² y FESABID³ a instancias del Ministerio de Educación).



Figura 1. Publicación del estudio.

² Federación Española de Asociaciones de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos, Museólogos y Documentalistas.

³ Federación Española de Sociedades de Archivística, Biblioteconomía, Documentación y Museística.

Este trabajo de análisis auspiciado por la Fundación se enmarca dentro de un plan de actuaciones que, en el campo de las bibliotecas escolares, la institución desarrolla desde hace tiempo y en distintos frentes. Entre las iniciativas que lo integran se cuentan, además de otras:

- La organización, junto con el Ministerio de Educación, del *I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares*, que se celebró en Madrid en 1997.
- La organización, junto con la Junta de Castilla y León, del *I Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares*, que tuvo lugar en Salamanca en octubre de 2006.
- La colaboración con la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en sus planes de fomento de la lectura en centros educativos y de formación del profesorado, que se traduce en la elaboración periódica de materiales didácticos para los docentes y las bibliotecas de los centros, el diseño y pilotaje de modelos de biblioteca escolar en el entorno rural y la organización de cursos para grupos de profesores, entre los que tienen especial relevancia los destinados a fomentar el conocimiento y uso en la escuela de herramientas tecnológicas como la pizarra digital, los *tablet PC* y otros dispositivos tecnológicos.
- La creación del *Directorio de Bibliotecas Escolares*, recurso en línea que se mantiene actualizado desde el Centro de Documentación e Investigación, y que a fecha actual contiene 150 fichas de bibliotecas que configuran un catálogo de 'buenas prácticas'.
- La puesta en marcha de la *Biblioteca Escolar Digital*, sitio web abierto en 2007 por el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas de la fundación, que alberga un amplio catálogo de recursos digitales útiles para profesores, alumnos y familias de la comunidad educativa.
- El estudio de "*Buenas Prácticas*" en bibliotecas escolares que se iniciará en 2008 y que tiene la finalidad última de proponer modelos implantables que garanticen el mejor funcionamiento posible de las bibliotecas y maximicen su contribución a la misión de los centros que las acogen.

Las acciones emprendidas por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez persiguen impulsar el desarrollo de un sistema de bibliotecas escolares que sea motor de una cultura educativa renovada.

Estas acciones y otras complementarias persiguen objetivos dirigidos en última instancia a impulsar el desarrollo de un sistema de bibliotecas escolares que sea motor de una cultura educativa renovada, en la que progresivamente se incorporen los cambios metodológicos requeridos por las estrategias de enseñanza y aprendizaje para responder a los retos que la sociedad moderna plantea a la escuela y poder situar la calidad del sistema educativo en los niveles que, con la referencia de los indicadores socioeconómicos de nuestro país, son razonablemente exigibles.

Análisis de situación de las bibliotecas escolares españolas

El estudio que a lo largo del curso 2004/05 llevaron a cabo la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Instituto IDEA tenía un antecedente importante, como ya se ha señalado, en el realizado una década antes por ANABAD/FESABID. En un momento en el que

se tramitaban cambios sustanciales en la legislación educativa, la ausencia desde entonces de otros trabajos con dimensión suficiente que permitieran esclarecer la situación en la que se encontraba el conjunto de bibliotecas de los centros escolares, y el aparente “olvido administrativo” que se percibía en el sector ante la falta de incentivos y condiciones que apuntaran a alguna evolución favorable, apuntaban la pertinencia de acometer un diagnóstico que, con independencia del cariz que presentaran sus resultados, pudiera actuar de revulsivo.

Los resultados obtenidos en el estudio realizado a lo largo del curso 2004/05 y las conclusiones y recomendaciones que se derivaban de ellos, tienen plena vigencia.

En ese contexto se puso en marcha el proyecto que, prácticamente al inicio del siguiente curso académico, culminaba con la publicación de un libro en el que se describía un panorama ciertamente desalentador. Con ligeras matizaciones, los resultados obtenidos en aquel análisis y las conclusiones y recomendaciones que se derivaban de ellos, de los que nos ocuparemos a continuación, tienen aún hoy plena vigencia.

Planteamiento y alcance del estudio

El enfoque definido para el proyecto incluía cuatro ejes complementarios que, en conjunto, permitían dar una respuesta congruente a los objetivos esenciales establecidos por la investigación.

Así, para obtener una visión actualizada y suficientemente completa de la situación que presentaba el sistema de bibliotecas escolares español, se llevó a cabo un estudio de campo de cobertura estatal, destinado a determinar las condiciones y los usos de las mismas. Comprendió cuatro fases sucesivas, que aparecen detalladas en el esquema de la figura 1.

El estudio de campo tuvo cobertura estatal.

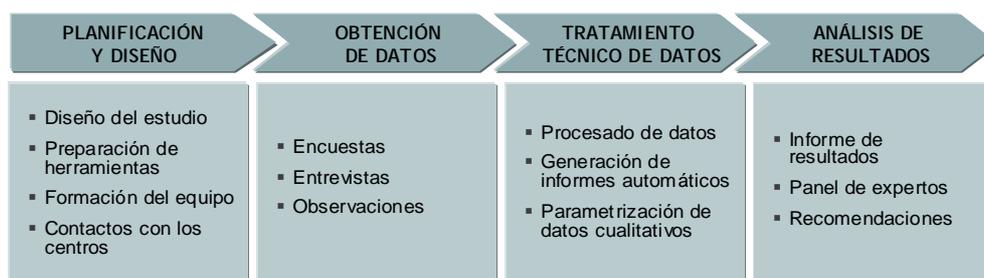


Figura 2. Fases del estudio de campo.

Los resultados de este trabajo, que constituía la parte nuclear del proyecto, debían contextualizarse, para su correcta interpretación, dentro del marco administrativo-legal existente. Con esa finalidad, se abordaron en paralelo dos análisis comparativos; uno de ellos contrastaba la legislación y las iniciativas puestas en marcha para el desarrollo de las bibliotecas escolares en diferentes Comunidades Autónomas; el otro, siguiendo pautas de observación similares, examinaba la situación de las bibliotecas escolares europeas presentando los distintos modelos estructurales, presupuestarios y de gestión existentes en este ámbito internacional. La información aportada por estas tres líneas de análisis abría la puerta al cuarto y último apartado del estudio,

centrado en la elaboración de conclusiones y la formulación de recomendaciones destinadas a promover el desarrollo y el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares en nuestro contexto educativo.

Metodología aplicada

Se chequearon 400 centros y participaron 3.850 profesores y más de 16.000 alumnos. La metodología utilizada se basó en la aplicación de un modelo de estudio que englobaba tres dimensiones:

1. El conjunto de variables que inciden en el funcionamiento de la biblioteca, unas de índole estructural (asociadas con las condiciones espaciales, de equipamiento, de personal) y operativa (gestión, actividades y servicios), y otras relacionadas con los usos y las valoraciones de los usuarios.
2. La visión aportada por los agentes asociados a la gestión, la dinamización y el uso de la biblioteca: equipos directivos, responsables de la biblioteca, profesores y alumnos.
3. Las diferentes técnicas de obtención de información cuantitativa y cualitativa aplicables.

Se chequearon 400 centros y participaron 3.850 profesores y más de 16.000 alumnos.

Este método de evaluación integrado se visualiza en el esquema representado en la figura 2.

La finalidad del estudio no se ceñía en exclusiva a la obtención de datos actualizados que pusieran al día el panorama delineado por el informe previo de ANABAD/FESABID.

En sus planteamientos de partida y en sus postulados finales contemplaba además la necesidad de instaurar estos trabajos de diagnosis como práctica recurrente imprescindible para perfilar directrices esenciales del sistema educativo en la forma más adecuada y facilitar su necesaria revisión periódica.

Con esta intención, su diseño, además de incorporar nuevos parámetros de evaluación que tomaran en consideración los aspectos diferenciales existentes entre los contextos de análisis de ambos estudios –nos referimos fundamentalmente a aquellos relacionados con la incorporación de las tecnologías de la información y el conocimiento en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje–, apuntaba la definición de ámbitos de trabajo futuros que, articulados desde diferentes niveles de las estructuras educativas, pudieran dar continuidad a las vías abiertas por el estudio.

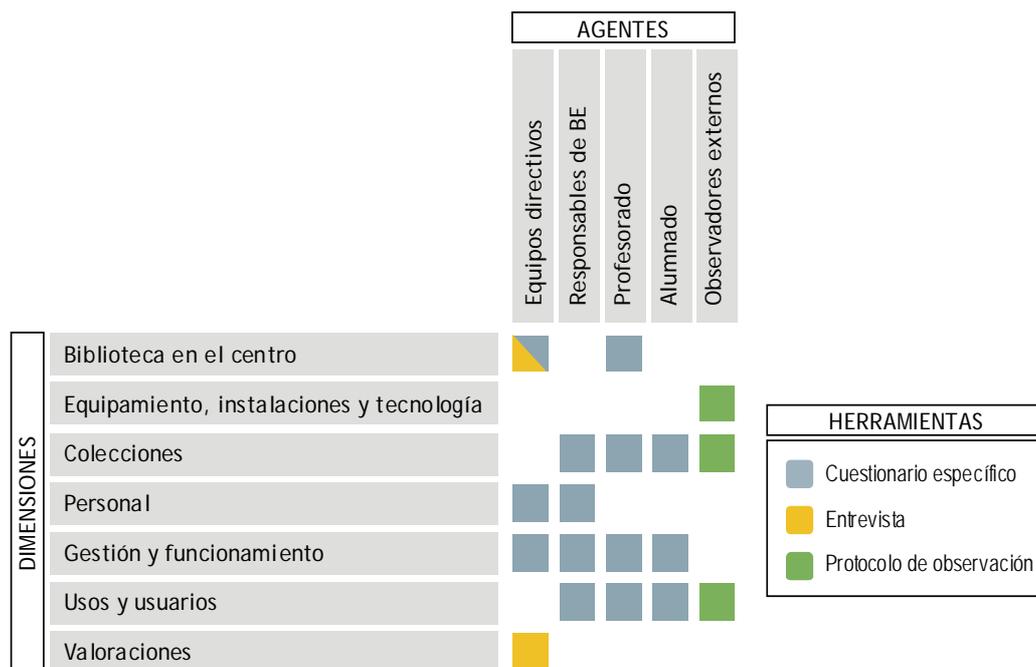


Figura 3. Modelo de evaluación.

- **Muestra:** 401 centros; 3.848 profesores y 16.056 alumnos, procedentes de distintos niveles educativos y Comunidades Autónomas.
- **Fechas:** pilotaje de herramientas (junio de 2004); obtención de datos (noviembre de 2004).
- **Área geográfica:** todas las CC.AA.
- **Tipo de centros:** públicos (Primaria y Secundaria) y privados/concertados.
- **Instrumentos de evaluación:**
 - Entrevista al equipo directivo (uno por centro).
 - Cuestionario del equipo directivo (uno por centro).
 - Cuestionario del responsable (uno por centro).
 - Cuestionario del profesorado (todos los ciclos y departamentos).
 - Cuestionario del alumnado (en función de la etapa educativa estudiada, todos los alumnos de los niveles seleccionados: 4º y 6º de Primaria, 3º de ESO y 2º de Bachillerato).
 - Protocolo de observación (uno por centro).

Figura 4. Ficha técnica del Estudio.

Para ello se tomaron como referencia una serie de líneas de investigación puestas en marcha en el contexto internacional cuyos contenidos y herramientas, combinados, podrían facilitar **el diagnóstico periódico de las bibliotecas escolares** (a través de estudios cuantitativos basados en la definición previa de indicadores e instrumentos de análisis similares a los utilizados en este) y **la medida del papel que desempeña la biblioteca como entorno de formación** (reflejada en la utilización que hacen de ella los profesores y en la incidencia que tiene en el desarrollo de competencias de los alumnos relacionadas con el uso de recursos de información), así como **la creación de materiales de orientación para los centros** que incluyeran pautas y herramientas útiles para realizar autodiagnósticos y definir a partir de ellos las acciones de mejora que resulten pertinentes.

Resultados obtenidos

Las conclusiones del análisis comparativo a nivel internacional hacían más evidente la precariedad del sistema bibliotecario de los centros educativos españoles.

Del análisis comparativo a nivel internacional contemplado en el alcance del estudio, nos limitaremos a reseñar que sus conclusiones hacían más evidente la precariedad del sistema bibliotecario de los centros educativos españoles, constatada en cualquier caso por los datos del estudio de campo desarrollado sobre el escenario nacional. Con carácter general, los países más desarrollados del entorno europeo presentaban estructuras de bibliotecas escolares más amplias, con unidades mejor dotadas y más utilizadas por los alumnos y los profesores, situando a las de nuestro país en una más que preocupante posición de cola en relación a la mayoría de las variables evaluadas.

A este respecto, se describen en los párrafos que siguen las observaciones más relevantes realizadas en el mencionado trabajo de campo y las apreciaciones que se infieren de lo comprobado en ellas.

Como compendio, en la tabla de la figura 4 se recoge la situación que presenta un grupo de parámetros muy definitorio del modelo de biblioteca escolar existente. A partir de su visionado se concluye que tanto la dotación de las colecciones, como los medios tecnológicos, los presupuestos disponibles, la estructuras de gestión y los niveles de utilización de la biblioteca por parte de profesores y alumnos presentan niveles marcadamente insatisfactorios.

SITUACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES ESPAÑOLAS	
• Centros que disponen de biblioteca central	80 %
• BE con más de 10 documentos por alumno (*)	28 %
• BE con más del 60% de documentos de consulta y conocimiento (*)	8.8 %
• Centros sin servicios de información en la BE	80 %
• Centros que no disponen de presupuesto específico para la BE	51 %
• BE bien equipadas en el área tecnológica	8.7 %
• Responsables de BE que dedican una hora diaria o menos	62.8 %
• Profesores que apenas utilizan la BE	40 %
• Alumnos que no utilizan la BE	50 %

(*) Recomendación IFLA/UNESCO

Figura 5. Resultados del estudio.

Comenzando por la primera de las dimensiones consideradas en los criterios de evaluación, se observa que, a la fecha de realización del estudio, el 20% de los centros no disponía de biblioteca central; pero además, en el 40% de los que contaban con ella su dotación y funcionamiento no eran los adecuados. Un 60% afirmaba disponer de proyecto de biblioteca, aunque su desarrollo en la práctica resultaba en muchos casos incompleto o deficiente. En cuanto al uso del espacio, resulta significativo el dato de que sólo un 20% de los centros lo dedicara a las funciones que le son propias; el resto lo compartía con otros usos, que en un 17% de casos incluían su consideración como espacio disciplinario.

En lo referente a las **instalaciones y equipamientos**, los aspectos reseñados eran los siguientes:

Con respecto al espacio global del centro educativo, las bibliotecas suelen tener una ubicación céntrica, sin acceso directo desde el exterior. Son espacios independientes, si bien su acondicionamiento cumple habitualmente poco más que los mínimos establecidos por la legislación. Los parámetros analizados en este epígrafe (ubicación, acceso y señalización de la biblioteca, capacidad y distribución del espacio) presentaban una catalogación bastante neutra, con una mayoría de casos (entre el 65%-75%) en la categoría “parcialmente adecuados” y un reparto bastante homogéneo de porcentajes en las categorías “muy” y “poco” adecuados.

El apartado más deficiente de la infraestructura lo constituían los **equipamientos tecnológicos**: Un 57% de las bibliotecas escolares estaban insuficientemente equipadas, con un único ordenador (en el mejor de los casos y para uso exclusivo del bibliotecario),

sin acceso a Internet ni posibilidad de consultar bases de datos ni catálogos de colección, que con frecuencia ni siquiera estaban informatizados.

El apartado más deficiente de la infraestructura lo constituían los equipamientos tecnológicos.

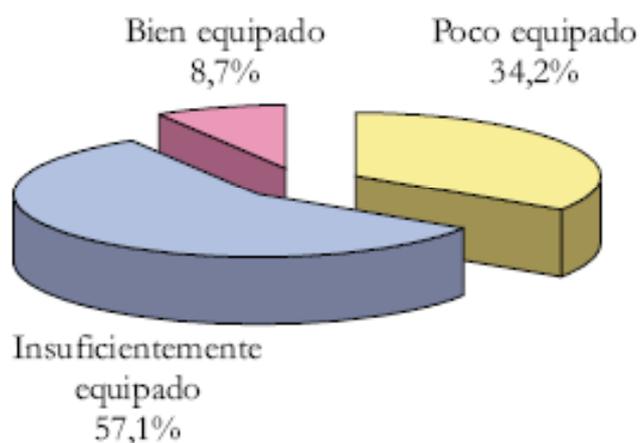


Figura 6. Equipamientos tecnológicos.

Del resto, un 34% estaban poco equipadas: aunque disponían de algunos ordenadores para los usuarios, eran antiguos y con pocas prestaciones, y los puntos de acceso a Internet eran escasos.

En cuanto a la **colección**, la inmensa mayoría de las bibliotecas escolares incumplía las recomendaciones de IFLA / UNESCO concernientes a su composición. Más de un 20% no llegaba al umbral mínimo establecido para la cantidad total de documentos disponibles (2.500 ejemplares) y sólo el 28% alcanzaba el valor recomendado para la ratio de documentos por alumno (10 ó más). Tampoco la tipología de los mismos se alineaba con lo oficialmente sugerido (apenas un 9% contaba con más del 60% de documentos de consulta y conocimientos).

Como dato positivo se apuntaba un porcentaje apreciable de bibliotecas (en torno a un 65% de media) en las que el catálogo de fondos incluía *variedad de soportes*: revistas y prensa, vídeos, diapositivas, música y discos digitales. No obstante, esta preocupación por la configuración de colecciones multimedia iba en detrimento de la adquisición de recursos que dieran respuesta adecuada a requerimientos educativos diversos (inmigración, colectivos con necesidades especiales...). Las áreas con mayor cantidad de documentos eran Literatura, Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias de la Naturaleza, mientras que entre las peor dotadas se contaban Tecnología, Educación Física, Música, Matemáticas, Educación Plástica y Lenguas Extranjeras.

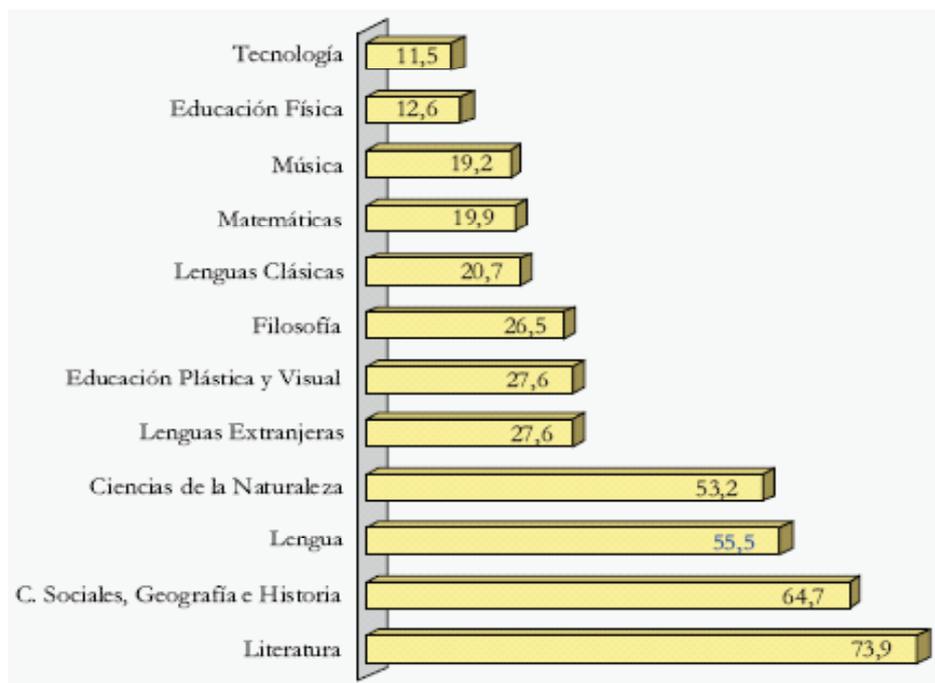


Figura 7. Documentos en la distintas áreas (% de centros bien dotados).

Al analizar los *niveles de actualización* de las colecciones, el estudio comprobaba que más de la mitad de las bibliotecas escolares no retiraba de forma periódica documentos obsoletos o defectuosos, y que la renovación de fondos resultaba muy escasa en frecuencia y cantidad, situación debida principalmente a las limitaciones presupuestarias. El 40% adquiriría menos de 100 volúmenes al año. La única área con un grado de actuación relevante era la Literatura, seguida de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Otro dato poco alentador lo constituía la deficiente accesibilidad a los catálogos y a la colección en sí misma, que a menudo está mal organizada y pobremente señalizada de cara a los usuarios.

La *selección de materiales*, tarea crucial por su importante incidencia en la calidad global de la colección, se lleva a cabo con la participación de varios agentes y siguiendo criterios diversos, entre los que predominaba la actualización de los fondos (el 61% de los centros lo aplicaba) y el de relación de los materiales a adquirir con el currículo escolar (que se tomaba en cuenta en el 40% de los centros). En menor medida se adquirían para conseguir una compensación temática o para reposición de materiales estropeados u obsoletos. En cuanto a las fuentes de asesoramiento para seleccionar, se apreciaba claramente que las más empleadas eran las de carácter comercial (utilizadas por un 80% de los centros de forma prioritaria).

Para finalizar se mencionaba, como circunstancia asociada a la inexistencia de servicios de apoyo centralizados, que el *tratamiento técnico* de los fondos (catalogación y clasificación), realizado en casi el 90% de las bibliotecas, era asumido por cada centro de forma individualizada.

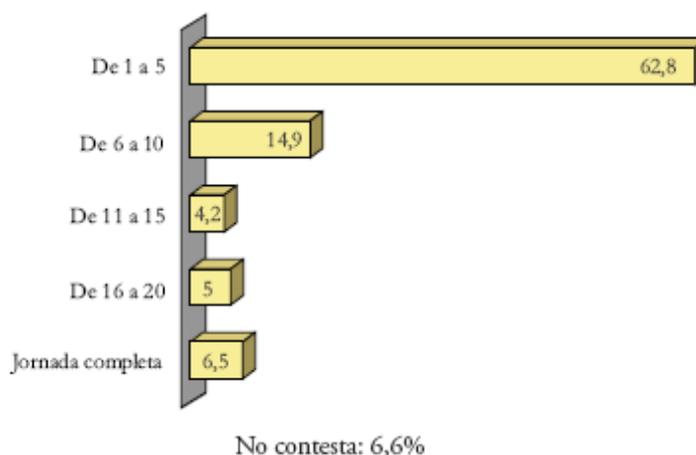


Figura 8. Horas de dedicación del responsable.

Una de las carencias importantes es la ausencia de reconocimiento oficial de la figura del bibliotecario escolar y la consecuente falta de dedicación.

Uno de los capítulos que de forma más significativa ejemplificaban las carencias del sistema bibliotecario de nuestros centros educativos es el referido al personal responsable de la biblioteca. Este papel era asumido habitualmente por un profesor (80% de casos), que rara vez disponía de la cualificación apropiada para desempeñar con solvencia las diversas funciones que requiere la gestión de este espacio y que no recibía la formación necesaria para mejorarla. El mayor problema, no obstante, reside en la poca dedicación del responsable, que en más de 60% de casos no alcanzaba las 5 horas semanales y sólo en un 15% superaba las 11 horas.

Lo habitual es que el responsable de la biblioteca trabajase aislado, aunque contara a veces con el apoyo de un equipo, formado mayoritariamente por profesores, para reforzar la ejecución de las tareas técnicas. La existencia de una Comisión de biblioteca, que facilitaría una gestión coordinada, a priori mejor dimensionada y por lo tanto más eficaz, no estaba ni mucho menos generalizada.

En este contexto, configurado por la ausencia de reconocimiento oficial de la figura del bibliotecario escolar y la consecuente falta de dedicación, la biblioteca y su funcionamiento presentaban una gran dependencia de la persona o equipo que las ponía en marcha, situación susceptible de derivar en la desaparición de la biblioteca o el abandono de su proyecto.

Siguiendo con las dimensiones que contempla el modelo de estudio aplicado, y entrando en el análisis de los parámetros asociados con la gestión y el funcionamiento de la biblioteca, la información obtenida concluía que:

- La mitad de los centros no disponía de un presupuesto específico destinado a la biblioteca, y cuando lo había, su cuantía era muy reducida: sólo un 15% declaraba disponer de cantidades superiores a los 700 euros anuales.

- El lo que atañe al horario de apertura, este se enmarcaba prioritariamente dentro de la franja horaria dedicada a las clases y también durante los recreos. Sólo un tercio de las

bibliotecas abría fuera del horario lectivo. El número de horas de apertura presentaba gran variabilidad, pero con carácter general resultaba insuficiente para permitir un uso efectivo (entre el 60 y el 70% abre menos de 20 horas semanales). Consecuencia conectada, obviamente, con la escasa dedicación del responsable.

- La cooperación entre el responsable de la biblioteca y el profesorado del centro era escasa. Sólo un cuarto de los encargados de la biblioteca afirmaba conocer la programación de actividades de los docentes, y en muy pocos casos estos colaboraban en la elaboración de los proyectos promovidos por la biblioteca. El desconocimiento de los servicios ofrecidos por esta era generalizable a toda la comunidad educativa, teniendo una manifestación muy explícita en los índices de uso evaluados en la dimensión siguiente.

La carencia de centros coordinadores o de servicios de apoyo técnico dificulta la integración de las bibliotecas escolares en redes de cooperación interbibliotecaria.

- Se certificó también que la relación con las bibliotecas públicas era escasa, aún habiendo aumentado con respecto al dato del estudio anterior; en menor medida incluso con centros de profesores; y era prácticamente nula entre las propias bibliotecas escolares. A este respecto, se señalaba la carencia de centros coordinadores o de servicios de apoyo técnico como factor que dificultaba la integración de las bibliotecas escolares en redes de cooperación interbibliotecaria, aún cuando por su nivel de automatización podrían formar parte de ellas.

La valoración de la dimensión **Usuarios y usos** ofrecía un panorama negativo que se podía resumir suficientemente en la constatación de dos hechos: El 40% de los profesores y el 50% por ciento de los alumnos hacía un uso muy limitado o nulo de la biblioteca. Los primeros, además, no incentivaban en este sentido a sus pupilos.

Causa parcial y a la vez consecuencia de la situación observada era la ausencia generalizada de servicios de información para los usuarios (boletines, guías de lectura y similares). La oferta se distribuía de acuerdo a lo recogido en la figura 8. Entre los servicios más demandados se encontraba el tradicional de préstamo a domicilio, ofrecido por casi un 75% de los centros.

SERVICIOS	% CENTROS QUE LOS SUMINISTRAN
Préstamo de aula	79,7%
Consulta en sala de materiales impresos	78,2%
Préstamo individual a domicilio	73,2%
Préstamo de departamento	38,7%
Acceso a Internet	28%
Consulta en sala de materiales audiovisuales	22,2%
Uso de ordenadores	20,3%
Fotocopias	5,4%
Otros	4,6%
Préstamo interbibliotecario	3,1%
Obtención de documentos de otras bibliotecas	1,9%

Figura 9. Sevicios de las bibliotecas escolares.

La última dimensión se centraba en las **Valoraciones de distintos agentes** en relación con la importancia que confieren a la biblioteca, con sus aspectos estructurales (espacios, préstamo, fondos y recursos disponibles) y con las mejoras deseadas por cada colectivo. Como dato reseñable, se mencionaba en este último epígrafe que las demandas (ver la principales en la figura 10 son bastante coincidentes, con salvedad del colectivo de alumnos, que plantea sobre todo mejoras centradas en los equipamientos informáticos y el acceso a Internet.

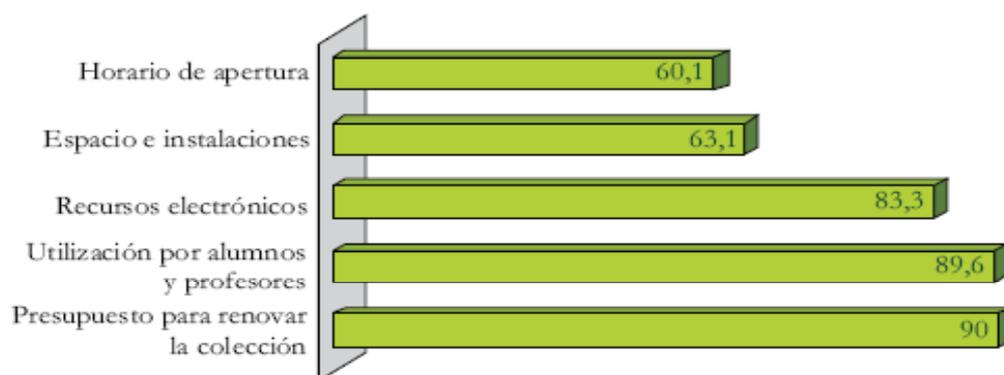


Figura 10. Mejoras deseadas por los profesores.

Balance global

A las observaciones directamente relacionadas con las dimensiones de evaluación establecidas, se añadía la mención a otros factores y circunstancias que, en distinta medida, tenían una incidencia negativa y planteaban dificultades adicionales a la implantación y el desarrollo de las bibliotecas escolares, como es el caso de:

- La disociación existente entre el empeño de la administración educativa en dotar a los centros de infraestructuras tecnológicas modernas y de las intervenciones realizadas en ese sentido, y las acciones emprendidas para el desarrollo de las bibliotecas escolares. Esta desconexión ha propiciado la existencia, en una lamentable mayoría de casos, de un modelo de centro en el cual los recursos ubicados en las aulas de informática están manifiestamente infrutilizados y la biblioteca carece de los medios técnicos y metodológicos necesarios para actuar como espacio natural de acceso al conocimiento y de procesamiento de información que le corresponde dentro de un modelo de enseñanza moderno.

- La imagen limitada que tenía una parte significativa de los equipos directivos, los profesores e incluso de los responsables en relación con *las funciones que puede cumplir la biblioteca*, a la que relacionaban principalmente con la lectura recreativa dejando en segundo plano su potencial como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; una visión que se hacía patente en la muy escasa relación existente entre la dinámica de la biblioteca y el trabajo que se realizaba para lograr los objetivos marcados en las distintas áreas curriculares. Aún hoy, cuando las pautas marcadas por las administraciones educativas en relación con los objetivos curriculares promueven con insistencia cambios en las metodologías de enseñanza que establecen una vinculación

Existe una imagen limitada de las funciones que puede cumplir la biblioteca, dejando en segundo plano su potencial como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje

explícita y muy importante de estas con las funciones de la biblioteca escolar, lo cierto es que las estrategias seguidas en ella por la mayoría de los docentes continúan ignorando ese enfoque y otorgando a la biblioteca un papel marginal.

- La *insuficiente normalización de políticas de gestión y de los procedimientos de trabajo*, consecuencia de la ya aludida inexistencia de redes y estructuras de colaboración y de la limitada eficacia que en la práctica tiene el trabajo de asesoramiento, loable por otro lado, que asumen distintas asociaciones constituidas en este ámbito.

- La *ausencia de prácticas evaluativas sistematizadas* cuya aplicación periódica permitiera valorar de una forma veraz y consistente la situación de las bibliotecas a distintos niveles y definir las acciones que consecuentemente se deriven tanto de las fortalezas encontradas (para maximizar sus efectos) como de los defectos detectados (para corregirlos).

Para completar un diagnóstico concluyente de la situación que presentaban las bibliotecas escolares, era preciso examinar también la evolución que en los últimos años habían tenido los principales aspectos evaluados. El estudio previo de ANABAD/FESABID constituyó, junto con otras, una referencia muy útil para ello. Dentro de los avances observados, se consideraban de significación especial la modernización de algunas bibliotecas, la progresiva automatización en el tratamiento de los fondos, el incremento de los programas de formación para los responsables de biblioteca y la demanda de mejores bibliotecas y de más tiempo de dedicación a la lectura por parte de la comunidad educativa. Junto a estos, el interés de las administraciones educativas por mejorar la calidad del sistema educativo y la eficacia de las infraestructuras que lo soportan –evidenciado en los planes puestos en marcha por muchas de ellas– y las perspectivas que abría el entonces proyecto de Ley Orgánica de Educación, confirmadas poco tiempo después en un texto en el que se hace un reconocimiento explícito de la función que compete a la biblioteca escolar, ofrecían algunos visos alentadores.

Se detectaron avances en los principales aspectos evaluados respecto al estudio previo realizado por ANABAD/FESABID en el curso 1995-96.

En cualquier caso, la consideración de esta realidad en su conjunto evidenciaba una situación más que preocupante, retratada en carencias muy importantes y lacras históricas que, en caso de mantenerse por mucho más tiempo, podían situar al conjunto de nuestras bibliotecas escolares en una tesitura peligrosa y con efectos dañinos para todo el entramado del sistema educativo.

En este sentido y con la intención de promover la puesta en marcha de mejoras y acciones que permitieran trabajar eficazmente en el desarrollo y consolidación, a largo plazo, de esta herramienta nuclear de la acción educativa, el equipo de trabajo que pilotó el estudio sometió toda la información obtenida a la consideración de un grupo de expertos compuesto por una veintena de personas de distintos perfiles, vinculadas en formas diversas con el ámbito de la biblioteca escolar: profesionales con responsabilidad en la coordinación de planes regionales o provinciales, especialistas del mundo académico, representantes de asociaciones de bibliotecarios escolares, grupos de trabajo, revistas especializadas, seminarios y otros.

El trabajo desarrollado por este grupo enriqueció notablemente el conjunto de propuestas de actuación recogidas en el último capítulo de la publicación del estudio, sintetizadas en su versión reducida en un decálogo de recomendaciones que aconsejaba, entre otras acciones:

- Reforzar la normativa estatal y autonómica para la plena incorporación de la biblioteca escolar al sistema educativo y al sistema bibliotecario;
- integrar los contenidos referidos a la educación lectora y documental en el conjunto de las áreas curriculares;
- crear centros coordinadores o servicios de apoyo técnico para las bibliotecas escolares;
- garantizar, por parte de las administraciones educativas, la presencia en todo centro educativo de un bibliotecario escolar con la dedicación y la formación técnica y pedagógica adecuadas, y
- realizar diagnósticos periódicos de las bibliotecas escolares en España.

A día de hoy, dos años y medio después de la presentación del estudio, cabría preguntarse dónde nos encontramos. Aunque no se han abordado con posterioridad otros trabajos de enfoque similar que permitan contrastar datos, puede afirmarse que a nivel general la situación no ha variado sustancialmente. Esta apreciación no debe alarmarnos en exceso, ya que en cualquier caso, el periodo transcurrido resulta insuficiente para pretender que se hayan producido modificaciones trascendentales, y menos en el marco de un contexto –el de la educación– donde la implantación de cambios debe hacerse de forma paulatina y los resultados sólo son perceptibles a largo plazo. Pero además, la atención creciente que están dedicando las administraciones educativas al tema, que se hace patente en la proliferación de planes y acciones concretos, contribuye a configurar un escenario de evolución positiva. Además de beneficiarse de las promovidas desde el Ministerio de Educación y Ciencia a través del *Plan para la mejora de las Bibliotecas Escolares*, el *Plan de Fomento de la Lectura* y las convocatorias de ayudas para la mejora de las bibliotecas de los centros educativos, todas las Comunidades Autónomas, prácticamente sin excepción, cuentan con iniciativas que, con carácter específico o como parte de un plan más amplio, incluyen en sus objetivos la mejora y consolidación de las bibliotecas escolares. Son en su mayoría actuaciones recientes, abordadas precisamente a lo largo de estos dos últimos años, que nacen además con vocación de continuidad y necesitan, como antes apuntábamos, de un tiempo razonable para demostrar su eficacia. El impulso está dado, aunque la comunidad educativa se mueve todavía a un ritmo muy pausado; ojalá sea fruto, en parte, de la sensación de indefinición que suele producirse en las primeras fases de los procesos de cambio.

La atención creciente de las administraciones educativas al tema, patente en la proliferación de planes y acciones concretos, contribuye a configurar un escenario de evolución positiva.

En esta coyuntura, me permitiré catalogar de muy oportunas las alarmas que disparan informes como el de la OCDE, mencionado al inicio, en cuanto que nos despiertan de un largo y peligroso letargo e incentivan la puesta en marcha de acciones correctoras. Pero es imprescindible que los problemas denunciados se examinen sin dramatismos y

Es imprescindible que los problemas denunciados se examinen sin dramatismos y se gestionen sin precipitación.

se gestionen sin precipitación. No se pueden enmendar de un plumazo, en unos pocos meses y con acciones aisladas, errores cuyas causas no sólo residen en estructuras muy asentadas de nuestro sistema educativo, sino que además están relacionadas con hábitos socioculturales profundamente arraigados. Hoy sabemos que cualquier estrategia pedagógica acertada debe tener muy en cuenta el contexto social al que pertenecen los alumnos y conducir el desarrollo de los contenidos curriculares a través de estrategias de trabajo motivadoras (que conectan con sus intereses, les permiten experimentar y les dan a conocer diferentes soportes y usos de la información) y de propuestas que estén adecuadas a sus capacidades.

Estas directrices cuentan en el contexto de los centros educativos con un espacio privilegiado para su aplicación: la biblioteca escolar. En él pueden conjugarse como en ningún otro los elementos necesarios para promover el desarrollo de metodologías educativas que incidan de manera positiva en la calidad de la enseñanza y procuren a nuestros estudiantes los conocimientos y habilidades que necesitan para desenvolverse con solvencia en un mundo en el que los soportes del conocimiento y los modelos de relación cambian a ritmo vertiginoso, y en el que la capacidad de encontrar, entender y producir información llega a convertirse, consecuentemente, en una cuestión de supervivencia ■

Referencias

Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones. Dirección Álvaro Marchesi, Inés Miret; coordinación Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005. 342 p. ISBN 84-89384-58-4. Disponible estudio de campo en: www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf

Situación de las bibliotecas escolares en España. 1995/96. Estudio realizado por las asociaciones ANABAD y FESABID, bajo la dirección de M. Baró y T. Mañà, Un resumen de las conclusiones de este estudio puede consultarse en “La situación de las bibliotecas escolares en España: estudio a nivel nacional” coordinado por ANABAD y FESABID (1996), Educación y biblioteca, Vol. 8: Num. 71, 7-16.

Directrices IFLA/UNESCO para la Biblioteca Escolar (en línea). 2002. Disponible en: www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf

Las bibliotecas municipales de A Coruña: un proyecto de promoción de la lectura

Isabel Blanco

Directora de las bibliotecas municipales de A Coruña

Sumario: Presentación. 1. Marco teórico. 2. El territorio y las bibliotecas. 3. El proyecto de las BMC. 4. Conclusiones.

Resumen

La lectura es un instrumento clave en el ejercicio pleno de la condición vital y civil, promoviéndola estaremos favoreciendo una mejora en la calidad de vida de los individuos y de la sociedad en general. Las Bibliotecas Municipales de A Coruña entienden que ésta, como proceso global y complejo que es, condiciona que su promoción sea el eje vertebrador de sus servicios y de su organización bibliotecaria, y no únicamente un servicio más centrado en la oferta de un conjunto de actividades o propuestas lúdicas.

Palabras clave: bibliotecas públicas, bibliotecas municipales, lectura, promoción, redes.

Presentación

Antes de exponer el proyecto de las Bibliotecas Municipales de A Coruña (a partir de ahora BMC), creo necesario hacer una breve aproximación al marco teórico en el que nos movemos porque con frecuencia escuchamos, en el mundo profesional del libro y de las bibliotecas, hablar indistintamente de animación a lectura y de promoción lectora. Sin embargo, conocer las diferencias entre ambas disciplinas nos ayuda a reconocer la meta a la que queremos llegar o, lo que es lo mismo, a saber cual es el verdadero objetivo de las bibliotecas públicas como entidades promotoras de la lectura. Es importante, también, que identifiquemos las estrategias que utilizamos para alcanzar este objetivo pues ellas son, muchas veces, las responsables del éxito o del fracaso de un proyecto.

Marco teórico

Lectura

La lectura significa interpretar un texto, atribuirle un significado y comprenderlo.

La lectura es un proceso global y complejo que va más allá de la simple codificación mecánica de unos signos gráficos. No solo se trata de identificar y nombrar correctamente palabras y frases sino que, además, la lectura significa interpretar un texto, atribuirle un significado y comprenderlo. Se lee para informarse, aprender, disfrutar y opinar, así que promoviendo la lectura favoreceremos la mejora de la calidad de vida de los individuos.

Animación a la lectura

“Animación a la lectura es cualquier acción dirigida a crear un vínculo entre un material específico de lectura y un individuo o grupo, buscando crear el gusto por la lectura.” (Betancur y otros)¹.

Esto implica la obligación de que la lectura, silenciosa o en voz alta, individual o colectiva, sea la protagonista de cualquier acción de este tipo. Para alcanzar los objetivos elementales de la animación a la lectura, podemos apoyarnos, además, en otros elementos como son los recursos didácticos: diálogo, preguntas de predicción, la dramatización, silencio, pintura, etc.

No todas las actividades que se hacen en las bibliotecas públicas hoy en día son de animación lectora. En muchas ocasiones los profesionales de las bibliotecas desarrollamos actividades que clasificamos como de animación a la lectura pero que se limitan a ser meros espectáculos teatrales pues no tienen ninguna vinculación con los materiales de lectura.

Promoción de la lectura

“... La promoción de la lectura es un conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo o a una comunidad a la lectura, elevándola a un nivel superior de uso y de gusto de tal manera que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.” (Betancur y otros).

Es un proceso intencional y sistemático que abarca todo un conjunto de acciones que van desde el diseño de una política determinada (diseño, implementación, ejecución y evaluación), nacional, local, institucional...hasta el diseño de planes de acciones concretos que incluyen, entre otras opciones, las actividades de animación a la lectura.

¹ Betancur, Adriana, Yepes Osorio, Luis Bernardo, Alvarez, Didier. “La promoción de la lectura”. La promoción de la lectura: conceptos, materiales y autores, p.23-37. 2ª ed. rev. y aum. Antioquia: Com-fenalco, 2001.

Se podría decir que la promoción de la lectura es la gran acción que utiliza un individuo, una comunidad, una institución o un país para contribuir a formar una sociedad lectora. Así que es una idea genérica bajo la que se ampara cualquiera de las actuaciones que crean vínculos duraderos entre un individuo o una comunidad y la lectura. Por ello vincula, necesariamente, los materiales de lectura concebidos como objetos que enriquecen las vivencias de los individuos y de las comunidades y reconoce a la biblioteca pública y a la escuela como instituciones protagonistas de la democratización de la lectura.

La promoción es un concepto más amplio y más genérico que la animación y requiere una planificación previa.

La promoción es un concepto más amplio y más genérico que la animación y requiere una planificación previa. No podemos hacer animación a la lectura sin diseñar previamente una política de promoción, entendiendo que ésta es el conjunto de directrices sobre promoción lectora que rigen un territorio, un país, un municipio, etc., o una organización.

Estrategias de promoción lectora

Son las acciones que, con intención y con táctica, se utilizan para acercar la lectura a un individuo o comunidad de forma productiva o, dicho de otro modo, son el camino o caminos que vamos a seguir para alcanzar nuestros objetivos. Una estrategia de promoción lectora puede ser desde el diseño de una política² de promoción lectora hasta la publicidad bibliotecaria.

El territorio y las bibliotecas

A Coruña es una ciudad de 246.229 habitantes que para prestar los servicios públicos de biblioteca cuenta con una biblioteca pública dependiente de la Administración Autonómica (Xunta), una biblioteca pública propiedad de la Administración provincial (Diputación) y con el sistema o red de bibliotecas municipales propiedad del Ayuntamiento. Son de éstas últimas de las que vamos a hablar.

La red de bibliotecas municipales está constituida por seis bibliotecas y un Departamento central llamado SMB con funciones de coordinación, difusión y relaciones institucionales.

La red de bibliotecas municipales está constituida por seis bibliotecas y un Departamento central llamado SMB. El SMB tiene entre sus funciones, además de servir de enlace entre la Concejalía de Cultura y sus bibliotecas, la gestión de la Organización en su conjunto, la coordinación de programas y de personal, la formación de los trabajadores, la coordinación y difusión de los servicios, la puesta en marcha de nuevos servicios, la concreción de nuevos proyectos y objetivos y las relaciones con otras instituciones.

² No hay que olvidar que cualquier política tiene que contemplar las estructuras necesarias para ponerla en marcha.

Los puntos de servicio son:

Las bibliotecas de barrio. De carácter general y dirigidas a todos los públicos: Biblioteca Forum, Biblioteca Castrillón, Biblioteca Monte Alto y Biblioteca Sagrada Familia.

La Biblioteca Infantil e Xuvenil. Ubicada en el centro de la ciudad, dedica su colección y sus servicios al ámbito infantil y juvenil siendo su público objetivo los niños, los jóvenes y los adultos relacionados con estas edades bien por sus intereses personales o bien por los profesionales. Dedicada especial atención a las actividades de promoción lectora y de formación de usuarios.

La Biblioteca de Estudios Locais. Especializada en temas locales. Tiene entre sus funciones principales la reunión, conservación y difusión de las colecciones bibliográficas y documentales de especial interés para la ciudad y la elaboración de recursos informativos sobre esta. También situada en el centro de la ciudad.

Para poder responder con agilidad a las demandas de las comunidades a las que sirven, el modelo organizativo de la red propicia que las bibliotecas puedan autogestionarse en aquellos aspectos o proyectos que afecten exclusivamente a cada una de ellas, mientras que recaen en el SMB las decisiones que atañen al conjunto, aprovechando mejor los recursos disponibles y aplicando políticas de coordinación de los servicios, de tal manera que el ciudadano perciba que el Ayuntamiento le proporciona un servicio único en su barrio pero global en la ciudad.

El proyecto de las BMC

Origen del proyecto

El año 1990 es el inicio del proyecto BMC.

Dataremos la fecha de inicio del proyecto en 1990 cuando el Ayuntamiento decide crear una red de BMC. En ese momento, la ciudad se encuentra con un entorno político y social sino dispar, al menos no coincidente en sus prioridades. Lo describiremos un poco pues nos ayudará a comprender la definición y el contenido del proyecto.

Entorno político

A partir del objetivo de que A Coruña llegase a ser una ciudad con unos niveles de bienestar similares a las ciudades europeas de tamaño parecido, se diseña una política municipal con dos estrategias claras: el desarrollo de una política cultural y educativa y la apuesta por los grandes proyectos urbanísticos. A su vez, la política cultural se apoyará en las siguientes líneas estratégicas: la creación de infraestructuras y servicios culturales, la estabilidad de los recursos (profesionalización del personal, aprobación de presupuestos, ...), la imagen de calidad de los servicios, la creación de nuevos públicos, el fomento del tejido asociativo y la descentralización de los servicios para las áreas

periféricas de la ciudad ya que hasta este momento los pocos equipamientos y servicios culturales existentes estaban en el centro de la ciudad.

Las acciones de esa política serán: la divulgación científica, el teatro, la música, la lectura y la información, las artes plásticas y otras como la recuperación de la memoria histórica.

En el campo de la lectura y de la información se establece el desarrollo de una política bibliotecaria específica, aunque enmarcada en la política cultural descrita, la realización de programas educativos dirigidos especialmente al público infantil y juvenil: programa de lectura “Descubrir los libros”, “Programa de Bibliotecas escolares” y la creación del “Centro de Información Xuvenil”.

Entorno social

Nos encontramos con una ciudad que tenía muchas carencias en materia de educación, de cultura, de deportes, etc. Además, socialmente, las bibliotecas presentaban una imagen de centros para eruditos, aún no eran entendidas como espacios y servicios para la mayoría de la población; así que no se encontraban entre las demandas expresadas por la sociedad.

Definición del proyecto

Las BMC son el resultado del encuentro de una apuesta política con un punto de ambición técnica por cambiar las cosas.

Antes de empezar a exponer el proyecto, consideramos fundamental señalar cuál fue el motor que hizo posible que dejase de ser una idea para convertirse en una realidad. Podemos decir que “Las BMC son el resultado del encuentro de una apuesta política con un punto de ambición técnica por cambiar las cosas.” La apuesta política se traduce en un conjunto de medidas: creación de una red de BMC con la asignación de los recursos correspondientes. El punto de ambición técnica podemos entenderlo como una mejora continua de las bibliotecas y la presentación constante de nuevos proyectos al Gobierno municipal, basados bien en modelos bibliotecarios más avanzados o bien en la reflexión de la propia experiencia.

A continuación presentamos el proyecto siguiendo la estructura utilizada por Roselló Cerezuela³ para proyectos culturales:

Nuestros destinatarios están claros, son los 244.863 habitantes de la ciudad en toda su diversidad pero, la imposibilidad de llegar a todo el mercado en su conjunto debido a su amplitud, nos hizo que en los primeros tiempos centrásemos nuestros servicios y nuestras actividades más en el sector infantil porque entendemos que los hábitos, también el de la lectura, se crean mejor en la infancia. Sin embargo, el crecimiento de

³ ROSELLÓ CERZUELA, David. Diseño de proyectos culturales. Barcelona, Ariel, 2004.

estos primeros usuarios y la propia evolución del proyecto nos obligó a ofrecer, cada vez más, actividades y programas específicos para adultos.

La biblioteca pública constituye un requisito básico para el aprendizaje a lo largo de la vida, la toma de decisiones y el progreso individual y social.

Para abordar su contenido partimos de un doble marco teórico: la misión de la biblioteca pública, definida en las pautas de la IFLA y en los Manifiestos de la UNESCO: “*la biblioteca pública, puerta local cara al conocimiento, constituye un requisito básico para el aprendizaje a lo largo de los años, para la toma independiente de decisiones y del progreso cultural del individuo y de los grupos sociales*”, y la certeza de tener un papel clave que realizar para contribuir al desarrollo comunitario a través de la consolidación de una sociedad lectora (resumen del marco teórico expuesto en el primer punto de este artículo). Consideración que contempla la lectura como un proceso global y complejo y como tal se deberá afrontar.

Este marco referencial nos llevó a concretar nuestro proyecto en una política propia de promoción lectora donde esta es el eje vertebrador de nuestros servicios y de nuestra organización bibliotecaria, y no únicamente un servicio más centrado en la oferta de un conjunto de actividades o de propuestas lúdicas. Esto quiere decir que la biblioteca asume la promoción de la lectura como una práctica permanente, como algo que cruza toda su estructura y, por tanto, no es una función exclusiva de uno u otro trabajador, sino que es una función propia de todos los que integran el equipo.

Además de lo señalado en el punto anterior, la finalidad o el objetivo estratégico de la política cultural del Ayuntamiento “*democratizar el acceso de los ciudadanos a la cultura*”, nos sirvió de referencia para establecer los *objetivos estratégicos* de las BMC: promover la lectura, propiciar el acceso a la cultura y a la información, ofrecer oportunidades de formación para todos y convertir la biblioteca en un espacio de encuentro.

En cuanto a las *estrategias* establecemos las siguientes: la mejora de la accesibilidad, ajustando las expectativas y las necesidades de los ciudadanos⁴, la difusión de una imagen positiva e innovadora de las bibliotecas en la ciudad, tanto en lo que se refiere al concepto, a las funciones y a los servicios, la aplicación de la filosofía de mejora continua, la calidad de los equipamientos y de los servicios y la estabilidad y profesionalización del personal que trabaja en las bibliotecas.

La norma de gestión está basada en la norma ISO 9000 que requiere la atención preferente a todos los procesos directamente relacionados con el ciudadano.

Cuando hablamos de *modelo de gestión* nos referimos a dos aspectos: la estructura de la red de la que hablamos al principio y al sistema de gestión de calidad que tenemos implantado. La búsqueda de formas de gestión que se adaptasen mejor a las demandas y a las necesidades de los ciudadanos nos llevó a implantar, en el 2005, un sistema de gestión de calidad, norma ISO 9000, basado en la orientación al usuario y en la mejora continua y que requiere la atención preferente a todos los procesos directamente

⁴ Uno de los rasgos que caracterizó y caracteriza el proyecto es la flexibilidad, entendida como una actitud permanente que sitúa nuestra práctica bibliotecaria lejos de la ortodoxia técnica más tradicional y cerca de las demandas sociales.

relacionados con el ciudadano, el conocimiento de la opinión de estos sobre los servicios y la dirección de los esfuerzos a la satisfacción de las necesidades y demandas de los usuarios.

Desarrollo del proyecto

El desarrollo y sostenimiento de este proyecto está basado en unas fuertes estructuras y en un modelo de gestión adaptado a nuestras necesidades.

Las estructuras

Son los recursos con los que contamos para llevar a cabo nuestro proyecto, pero en el campo de la promoción lectora se consideran las verdaderas líneas estratégicas, fundamentalmente la estructura de servicios y la estructura directa de promoción. Estos recursos se concretan en una estructura financiera y ésta, a su vez, *en las estructuras de infraestructuras, de servicios, de colección, de personal y de promoción.*

La *estructura financiera*. Nuestro presupuesto en el año 2007 ha sido: 5.139.896 €, de los que 4.009.392 € son para las nuevas infraestructuras (ampliación de una biblioteca y creación de otra) y 1.125.504 € para el gasto corriente.

2005 ⁵	BMC ⁶ Coruña	Coruña ⁷	España	CE (2002)
Gasto/habitante	7,79 €	17,22 €	9,26 €	14,71 €

La *estructura de infraestructuras*. A partir del objetivo de convertir las BMC en espacios de encuentro, desarrollamos el proyecto de equipamientos: seis bibliotecas, a finales del 2008 siete, distribuidas por la ciudad que ofrecen unos 3.015 m² de uso público.

2005	BMC	Coruña	España	Pautas IFLA/UNESCO
M ² /1.000 hab.	15,53	22,8	22	56

El concepto de instalación que tenemos está basado en la diversidad y en la amigabilidad.

El concepto de instalación que tenemos está basado en la diversidad y en la amigabilidad. A las diversas demandas de la ciudadanía respondemos con diferentes servicios y estos deben tener espacios diversos porque no tiene las mismas necesidades un adulto que un niño, por ejemplo. Aunque nuestras bibliotecas responden al modelo de biblioteca integrada (todos los servicios en la misma sala, excepto los infantiles) la distribución permite

⁵ Usaremos los datos del 2005 porque aún no están publicados los datos de España de años posteriores y para comparar es mejor tomar como referencia el mismo año.

⁶ Solamente datos de las bibliotecas municipales.

⁷ En A Coruña el Estado/Xunta, la Diputación y el Ayuntamiento prestan servicios bibliotecarios a través de centros propios. Los datos incluidos en este epígrafe aglutinan todas las bibliotecas de las distintas Administraciones.

reconocer zonas diferentes para los diversos servicios. Por amigabilidad entendemos que las instalaciones y el mobiliario sean funcionales, confortables, actuales y de calidad para conseguir un ambiente grato y agradable en la búsqueda de la comodidad y del confort. Además, las instalaciones deben permitir el máximo acceso a los materiales, por esto, además de otras cosas, todas las bibliotecas ponen a disposición del ciudadano equipos audiovisuales e informáticos para consultar los fondos documentales cuyo soporte es distinto al libro.

2005	BMC	España	Pautas Mº
Ordenadores/1.000 hab.	1,18	0,31	1

La estructura de la colección. Tenemos una colección, distribuída entre todas las BMC, de 133.000 documentos, de los cuales un 90% se prestan y el resto pertenece casi en su totalidad a la Biblioteca de Estudios Locales. La colección es diversa, tanto por sus temas como por los distintos soportes: libros, revistas, periódicos, vídeos, cd, cd-rom, dvd, internet, etc., y bastante actualizada⁸. Se organiza, en gran parte, en centros de interés⁹, que es una organización más adecuada a las demandas ciudadanas.

2005	BMC	Coruña	España	CE 2002	Pautas IFLA/ Pautas Mº
Doc./hab.	0,52	1,58	1,27	2,2	2,5
Gasto (€) en fondos/hab.	0,55	1,06	1,09	1,93	

La estructura de los servicios. Nuestros servicios son los siguientes:

- información y referencia
- lectura y consulta en sala
- catálogo en línea
- préstamo: a domicilio, colectivo, interbibliotecario y a domicilio a las personas con problemas de movilidad.
- acceso a internet y a ofimática
- wireless
- servicio de atención a la comunidad sorda
- audición y visionado
- acceso a juegos educativos electrónicos: playstation, etc.
- aprendizaje de idiomas
- información en la web: página web, blog de cómics y blog de los clubs de lectura.
- información a móviles
- asesoría técnica al profesorado y a los bibliotecarios

Los fondos de la colección, distribuidos entre todas las BMC, suman 133.000 documentos.

⁸ Se intenta conseguir una cuota de renovación anual de un 10%, que es lo que recomiendan las pautas bibliotecarias. Nuestra cuota de renovación desde el 2004 hasta el 2007 fue un 17%.

⁹ Llamamos centros de interés a una exposición de documentos (libros, revistas, dvd, etc.) que trata sobre un tema actual y de interés, y el título del centro responde a las peticiones de los usuarios y usuarias. Por ejemplo, cine, ecología, mujer, etc. Este es un tipo de clasificación distinta a la que tradicionalmente usaban las bibliotecas.

- préstamo de locales y espacios
- autoaprendizaje de idiomas
- programas y actividades de promoción cultural, fomento de la lectura y formación de usuarios.

La estructura de personal. En las BMC de A Coruña trabajan 65 personas (60 jornadas laborales) y un 35 % son personal técnico, un 56 % auxiliar de bibliotecas y un 9 % otros.

2005	BMC Coruña	Coruña	España	Pautas IFLA
Bibliotecario (carrera univ.)/500 hab.	0,5	1,38	0,49	0,33

La estructura directa de la promoción

Son las actividades y los programas. Siendo estos últimos una serie de actividades que se encadenan y se repiten de manera periódica para responder a unos objetivos comunes, estableciendo canales de continuidad entre ellas.

Nuestra apuesta es darle prioridad a los programas frente a las actividades puntuales. La experiencia nos demostró que las actividades son difícilmente evaluables, así que nuestros esfuerzos actuales van dirigidos a diseñar y desarrollar programas estables que acaben siendo un referente en la ciudad y que se puedan incluir en la programación cultural y/o educativa.

Nuestra apuesta es dar prioridad a los proyectos sobre las actividades puntuales.

Intentamos que cada programa responda a un proyecto previo, adaptado a nuestros usuarios y a nuestros recursos, que contemple, al menos, los objetivos, las estrategias, el público objetivo, la definición, la descripción de la actuación, los costos y el sistema de evaluación.

2005	BMC Coruña	España
Nº de actividades/1000 habitantes	3,84	3,66

La evaluación

Sometemos a evaluación todos los procesos, servicios, programas y actividades que desarrollamos porque es la forma de obtener la información necesaria para analizar nuestro trabajo y para aplicar una metodología de mejora continua. Como ejemplo presentamos los siguientes indicadores:

2005	BMC	Coruña	España	CE (2002)
Visitas/hab.	4,3	5,9	2	4,8
Préstamos/hab.	1,56	2,13	1,18	4,93
% Usuarios inscritos/hab.	23,9	24	23,59	26,7

Conclusiones

Para finalizar este artículo nos gustaría compartir unas reflexiones en torno a la promoción lectora extraídas de nuestra experiencia y del análisis de los datos estadísticos de nuestros servicios. Consideramos que :

- Es más rentable dirigir nuestros esfuerzos y nuestros recursos a una estructura de programas que a las actividades esporádicas.
- La promoción de la lectura no es exclusiva del público infantil y juvenil. También los adultos requieren de ella.
- De la complejidad a la sencillez. Muchas veces nos complicamos la vida con actividades-espectáculo, mal llamadas de animación a la lectura, cuando la verdadera animación es la propia lectura.
- La verdadera promoción lectora es tener materiales de lectura suficientes y de calidad, buenas infraestructuras, pues son los espacios referentes los que invitan a participar en el proceso, y capital humano: un personal no sólo adecuado y formado como mediador de la lectura, sino, también, suficiente en número.
- Continuamos considerando que la promoción de la lectura tiene que seguir siendo el eje vertebrador de nuestro proyecto porque estudios, como PISA, que reflejan el bajo índice lector de la sociedad europea, y aún más de la española, y que traen al debate social actual la necesidad de desarrollar políticas globales de promoción lectora, reafirman nuestra opción ■

ANEXO: PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DE LAS BMC DE A CORUÑA

<p>Programas de formación y aprendizaje a lo largo de la vida</p>	<p>Se pretende ayudar a los ciudadanos a conseguir la máxima utilización de todos los recursos que las bibliotecas les ofrecen, además de satisfacer la necesidad social de actualización del conocimiento y de la formación permanente de los individuos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de colaboración con la escuela. Se ofrecen recursos, colaboración y formación a profesores y alumnos para presentar la biblioteca como lugar de encuentro, de placer y de conocimiento. Se trata de promover el descubrimiento y el manejo de los recursos documentales e informativos y el conocimiento y la promoción de las obras de ficción. <ul style="list-style-type: none"> – Descubrir los libros. Dirigido a escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros del municipio, incluye reuniones con docentes, propuestas de trabajo para el aula y visitas a la Biblioteca de los grupos escolares. – Otras visitas escolares. Visitas de presentación de la biblioteca dirigidas a centros escolares de otros municipios. • Visitas guiadas. • Visitas a la carta. • Alfabetización digital. Pretende iniciar a los usuarios en la adquisición de destrezas básicas para la navegación en Internet, el uso de herramientas ofimáticas y bases de datos: cursos de Internet, ofimática, bases de datos legislativas como Aranzadi, software libre, etc. • Alfabetización de adultos: Nunca es tarde. Taller semanal con el que se pretende mejorar la comprensión lectora, así como la expresión oral y escrita para poder relacionarse y comunicarse con facilidad en todas las situaciones de la vida. Incluye actividades de formación de usuarios, buscando su autonomía en el acceso a la información, recomendaciones de libros que puedan despertar su interés, comentarios de libros, artículos y otras lecturas.
---	--	---

<p>Programas de promoción de la lectura</p>	<p>Se pretende hacer de la lectura un vehículo de enriquecimiento y aprovechamiento personal, proporcionando espacios de encuentro para descubrir, para compartir. El objetivo es consolidar el hábito de lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programas con familias. La familia es el eje sobre el que gira nuestra relación con los más pequeños, por el papel fundamental que padres, madres y tutores tienen en el desarrollo del hábito lector, como modelos e intermediarios entre los libros y los niños. <ul style="list-style-type: none"> – Meriendas con cuentos. El programa <i>Meriendas con cuentos</i> (de 3 a 7 años), a través de la narración de historias y la presentación de libros, intenta proporcionar recursos a las familias y cauces de participación tanto a los niños como a los adultos. Se canta, se cuenta, se dramatiza, se orienta y, ante todo, se buscan estrategias que provoquen la lectura en familia. <p>La oferta se completa con otros tres programas: Os nosos contos, La mecedora encantada y Cuentacuentos en Inglés. De estos tres programas hay sesiones cada 15 días</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Nuestros cuentos</i> – <i>La mecedora encantada</i> – <i>Cuentacuentos en inglés</i> • CCI (Club de ciencia e investigación). Programa infantil de promoción de la lectura para niños y niñas de 9 a 11 años que pretende estimular el interés por la ciencia a través de la presentación de libros, vídeos, DVD,s, páginas web; de la búsqueda de información y de la resolución de casos y enigmas. • Taller de escritura para jóvenes. Taller de una sesión semanal en donde se pretende que los jóvenes se expresen a través de la escritura al mismo tiempo que conocen diversos estilos literarios y descubren los múltiples usos que ésta puede tener. • Clubs de lectura. Se consideran espacios participativos de reunión en los que cualquier ciudadano puede involucrarse para intercambiar ideas, experiencias y valoraciones sobre determinadas obras literarias. Los clubes de lectura se reúnen un día a la semana. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Presenciales</i> – <i>Virtual</i>
---	---	--

<p>Actividades de desarrollo comunitario</p>	<p>Incluyen, por una parte, todas las actividades de colaboración con colectivos, entidades,... encaminadas a tejer redes de colaboración ciudadana y por otra aquellas actividades o programas que pretenden promover el desarrollo, la capacitación y la formación de colectivos desfavorecidos, en situaciones de exclusión... y que intentan favorecer la integración, la convivencia y el crecimiento social, multicultural,...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Español para extranjeros</i>. Cursos de español para la población inmigrante que vive en el barrio de Sagrada Familia, y para los estudiantes extranjeros. Los cursos de español funcionan como puerta de acceso a todos los demás servicios que la biblioteca ofrece y contribuir, de esta manera, a la integración de los colectivos de inmigrantes. • <i>Todos contamos</i>. Actividades con la comunidad sorda. • <i>Entre palabras</i>. Bajo el formato de charlas divulgativas conducidas por un especialista y realizadas de manera periódica, se pretende debatir y reflexionar de manera conjunta entre conductor y participantes sobre temas de actualidad e interés general como el empleo o el cuidado de los hijos. • <i>Cesiones de las aulas informáticas</i>. Puesta a disposición de ONG's, asociaciones e instituciones de los barrios de sus instalaciones de manera gratuita. La demanda fundamental se centra en el Aula de Formación para la organización de cursos de búsqueda de empleo y alfabetización digital.
<p>Otras actividades</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Actividades relacionadas con <i>celebraciones y fiestas populares</i>: Carnaval, Samahín, San Juan, Día de la biblioteca, Día Internacional del Libro Infantil y Juvenil, Día para la corresponsabilidad, etc. • Actividades y talleres en <i>períodos vacacionales</i>. • Muestras bibliográficas y guías de lectura que conmemoran un hecho. • Actividades de difusión como la <i>Biblioplaza del Castrillón y Monte Alto</i>. • Conferencias y charlas. • Conciertos y recitales. • Exposiciones.
<p>Actividades de comunicación y difusión</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Aparición en medios de comunicación. • <i>Programa de radio</i>. Espacio semanal en una emisora local para la difusión de sus actividades y la sugerencia y comentario de lecturas. • Publicaciones e impresos. • Memoria anual.
<p>Programas de voluntariado</p>	<p>Los voluntarios participan en el proceso de acercamiento de la ciudadanía a los servicios de información y promoción de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntarios al frente de clubs de lectura. • <i>Servicio de préstamo a domicilio</i>. Este programa posibilita que usuarios que tienen reducida su movilidad de forma temporal o permanente (enfermos crónicos, personas en período de convalecencia, discapacitados...) reciban en su propio domicilio libros, CD's , videos, etc. de los fondos de las Bibliotecas Municipales.



Cuando la lectura es cosa de todos: promoción y fomento en las bibliotecas municipales

Florencia Corriero Salinero

Subdirectora del Centro de Desarrollo Sociocultural

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Peñaranda de Bracamonte, Salamanca

fcorriero@fundaciongsr.es

Sumario: 1. Punto de partida. 2. Una relación nada casual. 3. Marcando distancias. 4. Una misión casi imposible. 5. Compartiendo la lectura entre todos. 6. Decálogo del animador para no desanimarse. 7. Para más información.

Resumen

Se aborda el fomento y promoción de la lectura desde la perspectiva de una biblioteca municipal, la de Peñaranda de Bracamonte (Salamanca), que realiza actividades con los niños y jóvenes uniendo recursos y esfuerzos con la escuela y la familia, sin olvidar contextualizarlas en la programación global realizada por esta biblioteca para la totalidad de su comunidad. Se dibuja la relación nada casual con la escuela, la necesidad de marcar distancias respecto a ella, las dificultades para trabajar con los padres y la manera de llegar a convertir la lectura en un acto compartido que alcance a todos; para acabar estableciendo una especie de decálogo del animador para no desanimarse.

Palabras claves: animación a la lectura para niños, animación a la lectura para adultos, bibliotecas municipales, fomento de la lectura, promoción de la lectura, Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte.

El punto de partida

La imagen social que habitualmente se tiene de las bibliotecas, independientemente de que sean municipales o escolares, es la de lugares para que niños y jóvenes hagan sus trabajos y estudien, estableciéndose de este modo una identificación entre biblioteca y escuela. Quizá por ello, a veces es difícil contextualizar la promoción y el fomento de la lectura que se lleva a cabo en las bibliotecas municipales en toda su globalidad, una totalidad que incluye o debería incluir a toda la población, y donde las actividades programadas para los niños no pueden desligarse del conjunto de los programas realizados por la biblioteca.

Por otra parte, cuando se aborda el tema del fomento de la lectura, el primer impulso es pensar en las actividades concretas que se llevan a cabo, el número de ellas y las personas que participan, olvidando, o no resaltando lo suficiente, que éstas se fundamentan en un trabajo previo a su puesta en marcha y paralelo a su desarrollo.

La biblioteca se debe concebir como un espacio flexible, dinámico y organizado a la medida de los usuarios, actualizado y vivo.

Por tanto, hay que partir de una biblioteca concebida como un espacio flexible, dinámico y organizado a la medida de los usuarios, con una colección actualizada y viva, adaptada a la comunidad en la que se asienta, que se conozca a través del catálogo y se dinamice con expositores y rincones informativos; con unos servicios acordes con la evolución tecnológica que experimenta la sociedad de la información; con programas de formación de usuarios que permitan dar a conocer todo lo que ella ofrece a cualquier ciudadano y con un plan de comunicación que informe de todo lo que la biblioteca es y quiere llegar a ser.

Sólo con esta base de buenos servicios y de usuarios informados y formados, es posible la concepción y desarrollo de las actividades y programas de animación a la lectura que deben llegar a todos los sectores de una comunidad tan dispar y compleja como es la de una biblioteca municipal, que como en un puzzle gigante, tiene que encajar uno a uno los centenares o miles de usuarios que la forman.

Difusión y comunicación, formación y animación serán los ingredientes básicos para la promoción y fomento de la lectura que deben cocinarse, a fuego lento, con tres aderezos muy importantes: una buena dosis de imaginación y generosidad y una oreja verde, como la del viejo del cuento de Gianni Rodari, que permita saber escuchar lo que los usuarios expresan o callan, lo que necesitan y lo que no saben que pueden necesitar, lo que esperan de la biblioteca y lo que no..., tanto si son niños, como si son jóvenes, adultos o muy mayores.

La biblioteca municipal como vértice

Cuando se trata de fomentar la lectura entre los más pequeños, la biblioteca municipal tiene que triangular los espacios donde éstos se educan y, por tanto, van a desarrollar sus habilidades lectoras, convirtiéndose en el vértice de enlace con la escuela y la familia. Parece una labor natural, dada la importancia que todo el mundo reconoce a la lectura en las primeras edades y la imagen social que se tiene de la biblioteca municipal, pero este trabajo no está exento de dificultades.

Una relación nada casual

A la Biblioteca Municipal de Peñaranda, que se ubica en el Centro de Desarrollo Sociocultural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, acuden cada día numerosos niños en busca de información para hacer sus trabajos y para participar en las actividades, de tal manera que la formación y la animación son dos de las líneas programáticas de esta Biblioteca.

La Biblioteca Municipal de Peñaranda se asienta en dos líneas programáticas: la formación y la animación.

La formación de usuarios se canaliza a través de los cinco centros educativos de la ciudad, mediante un programa denominado *InFormar* que comenzó su andadura hace ahora dieciséis años. Cada curso escolar, acuden a la sala infantil los alumnos de primero, tercero y quinto de Primaria para participar en los programas *InFormar rojo, verde y amarillo*, cuyo fin es conseguir que los niños conozcan todos los secretos de la Biblioteca y sepan buscar la información. Cuando estos alumnos acceden a la Enseñanza Secundaria ya han pasado por tres proyectos de formación y, algunos de ellos, vuelven a hacerlo en los cursos de 2º de ESO, para conocer los fondos y servicios de la sala de adultos en un programa denominado *Encuentro en la Biblioteca*, y en 3º de ESO, a través de un proyecto específico de información electrónica, *Mi blog*.

Paralela a esta acción formativa y también a través de los centros educativos, se lleva a cabo una programación continuada de actividades de animación. Cada primavera alumnos de cuarto y quinto de Primaria conocen a un autor cuya obra ha sido dinamizada con anterioridad a su llegada. En junio son los más pequeños los que participan en animaciones diseñadas para ellos. En ocasiones los alumnos de Secundaria disfrutan en sus propias aulas de sesiones de cuentacuentos o talleres de poesía y participan en los encuentros con poetas.

Además de los centros de Peñaranda, la Biblioteca mantiene programas de larga duración con Centros Rurales Agrupados de la comarca y de la cercana provincia de Ávila, gracias a los cuales, los CRAs se llevan cestos de libros en préstamo que a lo largo del curso circulan por los diferentes pueblos, se visita la biblioteca para participar en animaciones, los profesores reciben charlas sobre técnicas de animación a la lectura y todos los habitantes de los pueblos disfrutan de exposiciones de libros troquelados.

Marcando distancias

Esta colaboración con los centros educativos resulta relativamente sencilla, hasta cómoda, pero no debe ser la única, como ocurre con demasiada frecuencia en muchas bibliotecas municipales. Primero, porque se corre el riesgo de que los niños y jóvenes identifiquen la biblioteca municipal con la escuela o el instituto, y segundo, porque se descuida uno de los tres vértices de la lectura triangular, la familia.

La solución para evitar el primer riesgo es la programación de actividades, fuera del horario escolar, para los niños que visitan la biblioteca después de sus clases y, especialmente, en las vacaciones.

En la Biblioteca Municipal de Peñaranda, se realizan actividades en carnaval, verano y navidad. De todas ellas, la más importante, por tiempo de duración y recursos empleados, es la de verano. A lo largo de cinco semanas la sala infantil se transforma en un zoo, en un laboratorio con científicos locos que experimentan con la lectura, en un gran tablero

de ajedrez, en un teatro con visitas de Calderón de la Barca, etc., es decir, en un espacio para dar cabida a la lectura más divertida.

Conviene resaltar algunas de las características más destacadas de estas animaciones: son intergeneracionales, bilingües y enred@das. Se intenta que lo que sucede en la sala infantil implique al mayor número posible de personas adultas y que tenga su mayor o menor proyección en su sala, por eso no es difícil que las naranjas que tanto gustaban a Platero decoraran este espacio, que los tableros de ajedrez de la animación, *Jaque lector*, invadieran también las mesas de los mayores, o que algún padre, madre o abuelo participe activamente en alguna actividad.

Las actividades de animación a la lectura de esta Biblioteca Municipal son: intergeneracionales, bilingües y enred@das.

También desde hace mucho tiempo se han ido incorporando las TIC a las actividades de animación, eso sí, de una manera escalonada, al ritmo marcado por el desarrollo tecnológico. Primero fue el procesador de texto que permitió pasar de *los cuentos al amor de la lumbre* a las historias con ratón; luego el correo electrónico o ahora el Chat, que ha hecho posible romper las barreras espaciales y compartir a tiempo real una animación con otras personas, independientemente del lugar en donde se encuentren.

Y desde hace seis años, existe un servicio muy especial, *Kidinglés*, que cuenta con una colección en este idioma que se dinamiza con divertidas animaciones, a través de las cuales, los niños ponen en práctica lo aprendido en los colegios. De hecho uno de los clubes de lectura es el *Reading Club*, que reúne a un grupo de jóvenes que leen obras en inglés; el otro es la *Peñ@teca*, el club de lectura infantil que, concebido como una peña de amigos, se reúne cada semana en la sala infantil e intenta mantener el interés por la lectura en aquellos años en que habitualmente se pierde.

Además de la formación en información, la Biblioteca se involucra en la educación artística de los niños. Cada vez que hay un teatro infantil o una exposición adaptada a sus edades, se llevan a cabo actividades de dinamización previas para que puedan disfrutar al máximo de estos eventos culturales.

Los días que no hay clase la sala infantil cobra vida por las mañanas; los más madrugadores reservan turno para la microteca, los más pequeños dibujan o leen, algunos escuchan música mientras hojean una revista en castellano o en inglés, otros no hacen nada... pero todos saben que la Biblioteca Municipal siempre les está esperando, aunque no haya *cole*.

Una misión casi imposible

Aunque es necesario el trabajo con los niños, los verdaderos esfuerzos hay que hacerlos con los padres porque son ellos los que llevan a sus hijos a la bibliotecas, son ellos los que deciden cuándo y el tiempo que permanecen en ellas, son ellos los que deben contarles cuentos o leerles cuando van a dormir, son ellos los que van a usar la biblioteca

Los verdaderos esfuerzos hay que hacerlos con los padres porque son ellos los que llevan a sus hijos a la bibliotecas.

de sus hijos según la concepción que tengan de ella: “una guardería” o “un espacio donde orientarme e informarme para leer con mis hijos”. ¿Cómo hacerles entender que la biblioteca de su hijo es un espacio compartido, en donde el tiempo no se mide por horas, donde el silencio es cosa de mayores, a donde no se puede ir en cualquier momento, donde los juegos son imaginarios y donde los niños tienen entre 0 y 90 años?

El proceso de acercamiento y entendimiento con ellos está siendo lento y complicado. En 1996 se creó *El Rincón de los enanos*, un lugar para los prelectores, en el que los padres acompañan a sus hijos y eligen con ellos las obras que se llevan en préstamo. En la actualidad, cuentan también con *El Rincón de los padres*, un espacio informativo específico, dentro de la sala infantil, en el que pueden encontrar libros, revistas, guías de lectura, etc. Aquellos que lo desean acuden, una vez al mes, a la *Padreteca*, un club de lectura donde leen lo mismo que sus hijos. Los más participativos comparten historias en la *Hora del cuento*, escriben reseñas de libros para la revista *Ratón de Biblioteca* o asisten a charlas sobre cómo contar cuentos o leer las imágenes.



Foto 1. El rincón de los enanos.

Pero todo esto sólo lo hace un pequeño número de padres. El trabajo de la Biblioteca con ellos nunca ha sido fácil, ni lo será, por lo que es necesario probar nuevos métodos, insistir una y otra vez. La última experiencia puesta en práctica *Leer antes de los 3*, en colaboración con el Centro de Educación Infantil de la ciudad, ha permitido crear un nuevo espacio de lectura y llegar a las casas de los niños que acuden al centro. Éste cuenta con un fondo que se renueva periódicamente y es utilizado por los educadores, y unas bolsas diseñadas para el programa, que contienen material para los niños y los padres y que van rotando por las familias. Bolsas semejantes también están disponibles en la Biblioteca y es fácil encontrarse con algún abuelo que se las lleva para los nietos

que le visitan el fin de semana. Poco a poco, y gracias a su tesón, la Biblioteca está consiguiendo que leer en familia deje de ser una realidad imposible.

Compartiendo la lectura entre todos

Los hábitos lectores de los niños y jóvenes no solo dependen de la motivación que encuentren en la familia, en la escuela y en la biblioteca, sino que pueden verse fortalecidos o no por la comunidad en la que viven. El niño no sólo mira cómo su padre pasa las hojas del libro que está leyendo, verá si los adultos que tiene a su alrededor utilizan o no los servicios de la biblioteca municipal, la única que puede fomentar la lectura de una forma global entre todo el conjunto de la comunidad, creando eslabones para una única cadena de lectura en la que tengan cabida todos los ciudadanos.

Pero este público adulto no se lo pone fácil a las bibliotecas. Ya no se trata de un público *cautivo*, agrupado de modo homogéneo en los centros educativos, sino de personas de niveles educativos e intereses vitales muy variados, que en su mayoría no consideran la biblioteca como un servicio público destinado a ellas; la concepción que circula por el imaginario colectivo juega en su contra.

Por otra parte, los planteamientos y métodos de trabajo con este tipo de usuarios o posibles usuarios son muy distintos a los utilizados con los niños y jóvenes que siempre han estado más desarrollados y sistematizados según puede apreciarse en la abundante bibliografía existente.

Así pues, las actuaciones que se realicen para promocionar y fomentar la lectura entre los adultos tienen que conseguir desmitificar la imagen que la biblioteca tiene en la comunidad; deben ser acciones subliminales donde el participante no se sienta *animado* a la lectura y sí el protagonista de las mismas, mimado y querido por una biblioteca que le sabe escuchar. Debe darse una continuidad a los programas, combinando las animaciones periódicas con las fórmulas novedosas ocasionales. Y todo ello con una administración muy cuidadosa del tiempo, no se trata de hacer muchas actividades, sino de hacerlas en el momento oportuno y con la periodicidad adecuada.

Las actuaciones para fomentar la lectura deben ser subliminales, donde el participante es el protagonista de las mismas mimado y querido por una biblioteca que le sabe escuchar.

Y una reflexión genérica antes de entrar en detalles. ¿Realmente los bibliotecarios somos conscientes de la responsabilidad que tenemos, del poder, de la influencia que ejercemos sobre muchas personas? ¿Somos conscientes de que podemos cambiar sus vidas? Lo confieso, yo me he dado cuenta de ello después de muchos años trabajando en la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte, y también, lo confieso, en algún momento he vivido el vértigo del poder cuando lo sientes como responsabilidad y no como capacidad de dominio. Porque se puede afirmar, sin ningún tipo de reservas, que las bibliotecas municipales pueden “enganchan” a los adultos y conseguir una fidelidad mayor que la de los niños.

La experiencia nos ha demostrado que una de las claves del fomento de la lectura entre los adultos está en el hecho de poder compartir la lectura, es el valor añadido que la biblioteca ofrece a un lector más o menos habitual y la mejor motivación para los no lectores; y una actividad ideal para ello son los clubes o talleres de lectura, una actividad de fondo, de largo y lento recorrido. En Peñaranda se pusieron en marcha en el 2001, después de doce años de funcionamiento de la Biblioteca, con un club para niños, y en la actualidad son nueve talleres en los que participan 120 personas: la *Peñ@teca*, club de los niños; la *Padreteca*, el de los padres; dos *Reading Club*, para jóvenes y adultos que leen en inglés; el *Club del cómic* y cuatro talleres de lectura para adultos.

Antes de poner en marcha esta actividad, se habían realizado y se siguen haciendo, algunas actividades ocasionales con el fin de desmitificar la imagen de la biblioteca en la comunidad, a lo que también contribuye el hecho de que los servicios de la sala de adultos estén integrados en el mismo espacio y su distribución facilite la circulación de los usuarios en detrimento de una concepción de la misma como un espacio para el silencio más absoluto y exclusivamente pensado para el estudio. Con esta filosofía la sala de adultos de la Biblioteca se transformó en una *Bodega literaria*, donde catar vino y textos de nuestra mejor literatura o en un teatro donde disfrutar de los mejores momentos de la obra de Bram Stoker, *Drácula*.

La imaginación y la innovación son dos buenas aliadas para conquistar al público adulto.

La imaginación y la innovación son dos buenas aliadas para conquistar al público adulto. De hecho, en los cuatro últimos años las cifras de asistencias a las actividades de animación de los adultos superan a las del público infantil, y a este éxito ha contribuido en gran medida la puesta en marcha de *experiencias novedosas* como las *Lecturas en voz alta*, los *Cafés-literarios* o *Leo para ti*, tres proyectos con un denominador común: *la lectura en voz alta*, y en las que se palpa que el poder compartir la lectura es un gran aliciente para los adultos. Cada víspera de reyes, desde hace ocho años el zaguán del Centro de Desarrollo Sociocultural se transforma en un espacio de lectura compartida donde los usuarios que así lo desean leen y escuchan los textos que han elegido o escrito ellos mismos. Cada mes de noviembre, desde hace cuatro años, ese mismo lugar se transforma en un café donde se entrelazan la música y la poesía. Y cada semana, desde hace dos años, lectores voluntarios acuden a la Residencia de la Tercera Edad, al Centro Ocupacional de Disminuidos Intelectuales y a casas particulares a leer en voz alta a aquellos que no lo pueden hacer por sí mismos.

La incorporación de las TIC a las actividades de animación a la lectura se ha ido realizando de una manera paulatina desde 1997, y ha culminado en 2005 con la puesta en marcha de los talleres de lectura en línea que han ampliado los horizontes de los tradicionales talleres presenciales. Lo verdaderamente importante de estos talleres es que la Biblioteca logró *enganchar* a un grupo de personas que en su mayoría no estaban familiarizadas con las TIC. Y como la lectura en línea crea la necesidad de expresarse a través de la palabra escrita, se pasó de manera natural, a los talleres de escritura que ya son una de las actividades estables de la Biblioteca, y desde entonces ésta se esfuerza en publicar, bien en papel o en formato electrónico, lo que se escribe en ellos.



Foto 2. Las TICs incorporadas a la actividad lectora y creativa.

Es muy importante la *difusión* de lo que se hace, por la propia biblioteca y, sobre todo, por los usuarios que necesitan la dosis justa de protagonismo que les motive para seguir participando en lo que se les propone. Desde que la Biblioteca cumpliera 13 años, en cada cumpleaños se muestra una selección de fotos de los mejores momentos; en el último se hizo un montaje con las *Mermeladas de Historias* escritas en los talleres de escritura que podía verse en un marco digital. Asombro primero y complacencia después, es lo que suele provocar, entre sus protagonistas, estas distintas maneras de contar lo que se hace. Y el coste se traduce en tiempo dedicado a mimar a los usuarios que ya están acostumbrados a recibir los regalos de una biblioteca *generosa* que obsequia a los asistentes a la lectura en voz alta con algo distinto cada año: un libro, un marcapáginas, una bolsa de caramelos, una naranja confitada... En el cumpleaños se brinda con champán y canapés, y en los cafés-tertulia se ofrece café con pastas. Obsequios ya esperados pero también verdaderas e irrepitibles sorpresas. Al finalizar la primera fase del taller de lectura en línea, los ganadores del juego del duende recibieron un jamón ibérico; al terminar la segunda fase de este taller recibieron un libro con parte de los mensajes, relatos y poemas que había generado esta actividad. Cuando en la cena que se realizó como colofón de tantos meses de esfuerzo, los camareros sirvieron, en cuestión de minutos, un libro donde aparecían sus firmas, todos enmudecieron. Fue hermoso ver a setenta personas adultas mirar en silencio y con un asombro indescriptible, un libro, primorosamente editado, que ellos habían escrito sin saberlo.

Fue hermoso ver a setenta personas adultas mirar con asombro un libro que ellos habían escrito sin saberlo.

Cuando la lectura es cosa de todos

Peñaranda de Bracamonte es un municipio de 6.700 habitantes y su Biblioteca contaba a finales de 2007 con 8.844 socios, de los cuales el 60% reside en Peñaranda, lo que supone el 80% de la población del municipio, y el 21% en la Comarca *Tierra de Peñaranda*.

Los socios infantiles (1.566), suponen el 18% del total y prácticamente toda la población peñarandina de 0 a 14 años, y una parte de la población infantil de la comarca.

En este último año, el conjunto de las diferentes actividades de fomento de la lectura, alcanzó un total de 8.074 asistencias por parte del público infantil y 8.933 del público adulto.

Tras estos números se esconden niños que escuchan orgullosos los cuentos de sus madres o abuelos en la biblioteca, abuelos que sacan libros en préstamo para sus nietos, niños que acuden con sus padres a conocer al autor del libro que han leído, adultos que leen a los que no pueden o cuentan cuentos a los niños, jóvenes que acuden a casas de ancianos con un libro en la mano, lectores convertidos en escritores que regalan sus palabras a quienes quieren escucharles... porque la Biblioteca Municipal de Peñaranda ha sido capaz de ir creando una red social de lectores que comparten, de una manera u otra, la lectura.

Las numerosas asistencias a la Biblioteca esconden a lectores convertidos en escritores que regalan sus palabras.



Foto 3. Aquí los juegos son imaginarios y los niños tienen entre 0 y 90 años.

Decálogo del animador para no desanimarse

Nadie ha dicho que sea fácil, así que para terminar unos consejos, por si sirven de ayuda.

1. Todo está inventado y todo está por inventar. No dudes en copiar una actividad de otra biblioteca, si ésta la ha compartido.
2. El usuario es objeto y sujeto de la animación. Es el mejor activo. Hazle participe.
3. La animación más cara no es la mejor. La imaginación es el recurso más importante.

4. La animación es una acción subliminal. Al niño se le disfraza de juego, al adulto de cualquier entretenimiento. La lectura es un acto íntimo que se puede convertir en un acto compartido.
5. Cuando programes para niños piensa primero en los padres. Son quienes los apuntan.
6. El día y la hora nunca vienen bien a todos.
7. Por muy pronto que empieces, siempre habrá detalles que solucionar en el último momento.
8. Tan importante es lo que haces como contarlos. Explica lo obvio, los demás no lo saben.
9. El animador, como buen anfitrión, no disfruta de la actividad. Está pendiente del más mínimo detalle.
10. No intentes medir los resultados. ¿Cómo medir la sonrisa de un niño o los sentimientos de un adulto? Los momentos se sienten, no se miden ■

Para más información

Las memorias de actividades de la Biblioteca Municipal de Peñaranda de Bracamonte pueden verse en la *Biblioteca Digital-Sección profesional* de la página www.fundaciongsr.es; también pueden consultarse las siguientes publicaciones.

Animaciones

- Cuando la *Biblioteca enamora: nuevas fórmulas y espacios para compartir la lectura*. Florencia Corriero Salinero. En: La Biblioteca Pública, espacio ciudadano. Actas del III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Murcia, 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2006. Madrid, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006, pp. 258-264. Disponible en:

http://travesia.mcu.es/documentos/Congreso_3bp/actas_congreso3bp.pdf

- ¡Manos a la obra! Arte y creatividad en la biblioteca pública. María Ángeles Redondo y Emilia Salas. En: Mi Biblioteca. Año II, Nº 11, otoño 2007. Málaga, Fundación Alonso Quijano, 2005, pp. 32-37.
- Kidinglés, la biblioteca en inglés. Emilia Salas Tovar. En: Educación y Biblioteca. Núm. 143, septiembre/octubre, 2004, pp. 39-41.
- En un lugar de la red: La aventura de un taller de lectura en línea. Florencia Corriero Salinero. En: Mi Biblioteca. Año II, Nº 4, invierno 2006. Málaga, Fundación Alonso Quijano, 2005, pp. 78-84.
- Animaciones enredadas. Realidades virtuales para compartir. Florencia Corriero Salinero. En: Educación y Biblioteca. Núm. 125, Vol. 13. Madrid, Tilde, 2001, pp. 28-31.

- *Recomendaciones en la tercera fase. Orientando a través de la web.* Florencia Corriero Salinero. En: La biblioteca pública, portal de la sociedad de la información. Actas del I Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Valencia, 29, 30 y 31 de octubre de 2002. Madrid, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002, pp. 46-50. Disponible en: http://travesia.mcu.es/documentos/actas/com_046.pdf
- *Bibliotecas blogueras: construyendo espacios de diálogo, creación y aprendizaje.* M^a Antonia Moreno Mulas. En: La Biblioteca Pública, espacio ciudadano. Actas del III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. Murcia, 29, y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2006. Madrid, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006, pp. 453-460.

Formación de usuarios

- *La alfabetización informacional en una Biblioteca Pública Municipal: más de un eslabón perdido.* Comunicación presentada en las IV Jornadas CRAI: Experiencias en el ámbito de la organización y la convergencia de servicios, celebradas en Burgos del 10 al 12 de mayo de 2006. Disponible en: www.ubu.es/biblioteca/crai/ponencias/12_Florencia_Corriero.pdf
- *No tengo edad para esto. Una experiencia de formación en las TIC.* M^a. Antonia Moreno Mulas. En: Educación y Biblioteca. Núm. 156, Vol. 18. Madrid, Tilde, 2006, pp. 97-100.
- *Una década formando usuarios. Informar 1993-2003.* M^a. Antonia Moreno Mulas. En: Educación y Biblioteca. Núm. 135, Vol. 15. Madrid, Tilde, 2003, pp. 89-90.
- *Formar usuarios. Reflexiones desde la biblioteca pública.* Hilario Hernández. En: Educación y Biblioteca. Núm. 100, Vol. 11. Madrid, Tilde, 1999, pp. 59-61.
- *InFormar: formación de usuarios independientes de información.* Florencia Corriero Salinero. En: Educación y Biblioteca. Núm. 61, Vol. 7. Madrid, Tilde, 1995, pp. 22-25.

Lectores que escriben

- *Tengo para mí que escribieron encantados: Textos del taller de lectura en línea Leemos El Quijote.* Peñaranda, Biblioteca Municipal; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, 59 p. Disponible la edición electrónica en: <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/tengoparami.pdf>
- *Coser y contar: Textos de los talleres de escritura.* Peñaranda, Biblioteca Municipal; Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, 57 p. Disponible la edición electrónica en: <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/cosycont.pdf>

Florencia Corriero Salinero es Licenciada en Geografía e Historia (Premio Extraordinario) y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación (Grado de Salamanca) por la Universidad de Salamanca.

Entre 1985 y 1988 forma parte de varios equipos de investigación becados por la Diputación de Salamanca y la Junta de Castilla y León, y dirigidos desde el Departamento de Historia Contemporánea de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca.

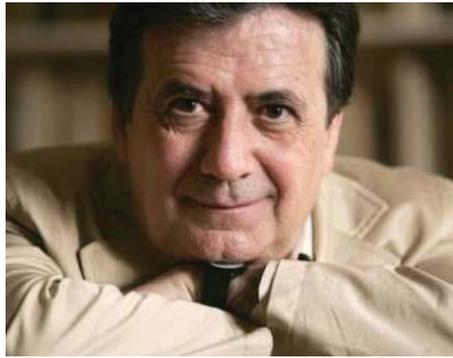
De 1987 a 1989 trabaja en el Archivo Histórico Provincial de Salamanca, Sección Guerra Civil, y en Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas de Salamanca.

Desde 1989 lo hace en el Centro de Desarrollo Sociocultural de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en Peñaranda de Bracamonte, siendo desde 1996, Coordinadora del Área de Fomento de la Lectura y Biblioteca; desde enero de 2007, Coordinadora de Programas y, en la actualidad, Subdirectora del Centro.

Durante años ha coordinado las actividades de animación a la lectura, tanto para público infantil como adulto, de la Biblioteca Municipal de Peñaranda, así como los programas de formación de usuarios que se llevan a cabo en esta Biblioteca, y actualmente, coordina la programación integrada de los servicios de información, formación y difusión cultural del Centro.

Combina su labor de gestión y coordinación con la impartición de cursos de formación para bibliotecarios por toda España, tanto presenciales como en línea y la asistencia a foros profesionales como ponente. Forma parte del Grupo de Trabajo de Bibliotecas de la Federación Española de Municipios y Provincias.

Es autora de una veintena de publicaciones en el ámbito de las bibliotecas públicas, algunas de ellas disponibles en Bibliografía sobre Bibliotecas Públicas en www.fundaciongsr.es/catalogos/frames.htm



Luis Landero: La fascinación por el lenguaje

Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo

La enseñanza es una mezcla maravillosa de incertidumbre y de seguridad.

Luis Landero nació en Alburquerque, Badajoz, un veinticinco de marzo de 1948, en el seno de una familia campesina extremeña, que emigró a Madrid a finales de la década de los cincuenta. A los quince años escribía poemas al mismo tiempo que trabajaba como mecánico en un taller de coches y como chico de recados en una tienda de ultramarinos. Inició y terminó sus estudios de Filología Hispánica en la Universidad Complutense. Una vez licenciado dio clases de literatura en un Instituto de Madrid. Actualmente imparte docencia en la Escuela de Arte Dramático de esta misma ciudad. En 1995 es contratado como profesor en la Universidad de Yale para impartir un curso de literatura española. Está casado y tiene dos hijos.

Landero es uno de los grandes narradores de la literatura española contemporánea. Entre su narrativa habría que señalar las siguientes novelas: *Juegos de la edad tardía*, *Caballeros de fortuna*, *El mágico aprendiz*, *El guitarrista*, *Hoy*, *Júpiter*. Por último, *Entre líneas: el cuento o la vida* es un bellissimo libro de reflexiones bajo la forma de un conjunto de ensayos “contados” o de cuentos ensayísticos, unidos por un personaje entrañable, de tintes lejanamente autobiográficos.

La obra de Landero tiene la seriedad e inocencia de la gran literatura y responde a un tipo de escritor de profunda vocación.

La obra de Landero tiene la seriedad e inocencia de la gran literatura y responde a un tipo de escritor de profunda vocación. En sus novelas nos encontramos un mundo prosaico, con individuos que tienen tanto de hombres ridículos como de seres queridos y entrañables, que sueñan con el amor y la gloria.

Landero escribe con un estilo lleno de precisión y, al mismo tiempo, de hallazgos verbales. La inspiración cervantina en su obra se ve acompañada, como se puso de manifiesto sobre todo con su segunda novela, por la influencia del mejor realismo mágico latinoamericano.

Su obra, tal vez breve en extensión pero extremadamente planificada y de esmerada elaboración, ha confirmado el talento ampliamente reconocido de un escritor de profunda vocación y personalísimo estilo, fascinado por la precisión y el lenguaje.

En esta entrevista, el autor nos da su opinión sobre una serie de aspectos que se refieren a su actividad creativa, a la de docente y de lector y a temas relacionados con la lectura de jóvenes y adolescentes y la responsabilidad que pesa sobre la sociedad con el objetivo de que nuestros jóvenes amplíen su competencia lingüística, tanto en su vertiente oral como escrita y de este modo logren una comunicación más fluida con sus conciudadanos y se sientan más seguros para desempeñar el protagonismo que les exige el ejercicio de la ciudadanía activa.

¿Qué recuerdos quedan de aquel adolescente que se vio obligado a emigrar de un medio rural para establecerse en la gran ciudad? ¿Qué papel juegan esos recuerdos en su obra?

Mi padre estaría orgulloso de mí y de él, porque al fin y al cabo yo era su gran obra, el proyecto de todo aquello que él no pudo ser.

Mi infancia fue rural, y mi adolescencia fue urbana. Hoy, esos conceptos (rural, urbano) apenas resultan significativos, pero en la España de entonces eran mundos distintos, mentalidades separadas históricamente por un abismo de tiempo. Hoy, la modernidad y el progreso están o pueden estar en todas partes, pero entonces estaban únicamente en las grandes ciudades. Venir de mi pueblo a Madrid era hacer un viaje en el tiempo, algo así como pasar del siglo XIX al siglo XX. Y de ahí manan en gran parte mis temas literarios: una infancia legendaria, campesina, intemporal, y una adolescencia urbana y moderna (moderna a la manera de entonces, claro está). Pero este es un planteamiento muy general, estéril de puro abstracto. Mi mundo literario surge en ese marco histórico, pero hunde sus raíces en asuntos más concretos, en experiencias personales, intransferibles... Pero, en fin, esa es ya otra historia.

¿Qué pensaría su padre de su éxito como escritor?

No daría crédito. Él aspiraba a que yo fuese un obrero cualificado. Es decir, no un jornalero, un destripaterrones, un semiesclavo del señoritismo rural. Por eso emigró. No por él, que poseía algo de tierras y tenía asegurado un mediano pasar, sino por los hijos. Que yo tuviese una carrera, habría colmado sus aspiraciones, sus sueños. Pero él admiraba muchísimo el mundo de la cultura y del arte, mundo casi sagrado para él. Que su hijo hubiera escrito libros de una cierta notoriedad... Creo que estaría orgulloso de mí. Y de él, porque al fin y al cabo yo era su gran obra, el proyecto de todo aquello que él no pudo ser.

¿Qué recuerdos guarda de sus años de estudiante de bachillerato y de sus profesores?

Estuve en un colegio de curas y luego anduve errante por el maravilloso y sombrío mundo de las academias nocturnas que había entonces en Madrid. Recuerdo con

mucho cariño a don Pedro Márquez, el maestro que me enseñó a leer y a escribir, allá en el pueblo. Y a otro, Gregorio Manuel Guerrero, profesor de literatura en Preu (en una academia nocturna), que me ayudó mucho a educar mi sensibilidad estética y reorientó mis gustos literarios. ¡Qué importantes son a menudo algunos profesores en el destino de los alumnos! Por lo demás, fui mal estudiante, sobre todo porque mi padre, aconsejado por los curas, me metió en Ciencias, por aquello de ser ingeniero, médico o cosa así. Saqué el bachillerato de Ciencias a trancas y barrancas, y sólo me enderecé en Preu, cuando me cambié a Letras. En la universidad aprendí poco, pero aprendí lo fundamental: el autodidactismo.

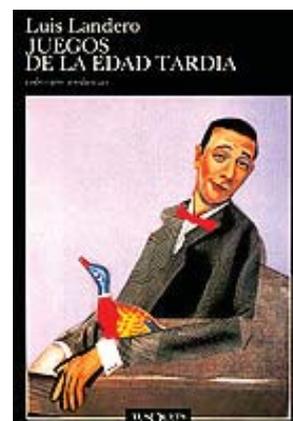
¿Nos podría decir en qué faceta de su actividad se siente más cómodo, con la de escritor, lector o profesor?

Escritor y lector. Pero creo que soy buen profesor. Desordenado, casi caótico, pero buen profesor, capaz de contagiar la pasión por la lectura y el lenguaje y el placer de pensar y observar... Mis armas son el entusiasmo y la sinceridad. Quiero decir que mi entusiasmo es sincero, porque nada me apasiona tanto en el mundo como un buen libro. Luego, eso hay que saber transmitirlo, claro. Pero yo en realidad no soy profesor: son el lector y el escritor los que dan las clases, los que cuentan sus experiencias.

¿Qué procedimientos utiliza con sus alumnos para que se sientan atraídos por la lectura y la vean como puerta abierta a nuevos mundos y como elemento de disfrute y desarrollo personal?

El profesor es un anfitrión, que hace las presentaciones: Aquí Shakespeare, aquí un lector.

Leer con ellos. Leer juntos. La literatura no la enseña el profesor. La enseñan Cervantes, Stevenson o Molière. El profesor es un anfitrión, que hace las presentaciones: Aquí Shakespeare, aquí un lector. El profesor tiene que elegir entre ser transparente u opaco. Yo intento ser transparente, para que a través de mí el alumno vea y conozca mejor a cada autor. Leer juntos quiere decir leer bien, entonando bien las frases, extrayendo matices con la voz, conociendo así la maravillosa música de nuestra lengua, indagar en las palabras, en su mundillo de significados y sugerencias, transmitir conocimientos y emociones... Todo eso significa sabiduría y placer.



¿Cree usted que es una trampa o una mentira ocultar a los niños y jóvenes el esfuerzo que supone la adquisición de hábitos de lectura y la consecución de un cierto grado de cultura?

Es una estafa. Nada se da de balde. Tocar el violín cuesta, aprender un idioma cuesta, aficionarse a Bach o a Proust cuesta... Los mejores placeres (empezando por uno de los más antiguos de todos: la contemplación) exigen un aprendizaje y, por tanto, una disciplina y un esfuerzo. Pero el esfuerzo no excluye la amenidad

ni el gozo. Del mismo modo, la disciplina, bien entendida, y puesta al servicio de unos logros, es algo que el alumno en general agradece. Hay un modo de dulzura intelectual, de tarea grata, de recompensa instantánea, en el trabajo bien hecho y orientado hacia un buen fin.

¿Nos podría manifestar su opinión sobre la obligación de dedicar una hora diaria a la lectura en los centros, tal y como establece la LOE?

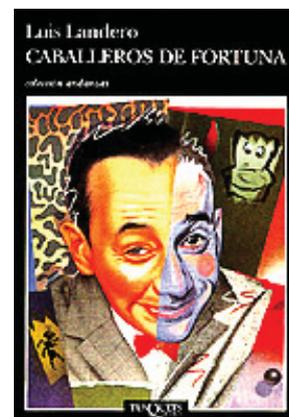
A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, no estudiando gramática en plan casi erudito.

Así aprendí yo, y mi generación, y la generación de mi padre, y supongo que otras... Y aprendimos bien. Entre mis amigos de la infancia, creo que ninguno acabó siquiera el bachiller, y mi padre fue a la escuela lo justo: leer, escribir y las cuatro reglas. Pues bien, mis amigos hablan y escriben bien, con precisión y propiedad, y en cuanto a mi padre, conservo sus cartas de cuando estuvo en la guerra, y me maravilla la sabia sencillez con que escribía. Y todo eso lo aprendimos en la escuela de un pueblo. Una hora o más de lectura cada día, y otra de escritura. Y no se pasaba a otra frase hasta que la anterior había quedado bien leída y bien entendida. Porque a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, no estudiando gramática en plan casi erudito. Un poco de morfología y un poco de sintaxis: poco pero bien aprendido. Lo demás, mucha práctica, mucho leer y mucho escribir. Con la ventaja de que, siendo la literatura el patio de vecindad de las humanidades, leyendo se aprende mucho por añadidura.

Su experiencia como docente ¿qué criterios le dictaría para la selección de las lecturas de sus alumnos?

En clase, con el profesor, leyendo juntos, casi cualquier lectura puede ser válida. Para leer en casa, libros amenos, o capítulos o actos de obras más difíciles. O bien lecturas a la carta. De primero, un libro de poemas a elegir entre 10 ó 12. De segundo, una novela o una obra de teatro, a elegir entre 3 ó 4. De postre, lo que cada cual quiera.

En una sociedad dominada por la imagen ¿cómo habría que razonar a nuestros alumnos para que se acerquen a la lectura y a la escritura?



¿Razonar? No sé, en esto no tengo una opinión clara. A veces soy pesimista y a veces no tanto. La imagen y la escritura pueden y deben convivir, y cada cual tiene su propio espacio. Es cierto que a la escritura le resulta cada vez más difícil competir con la imagen, pero tiene grandes armas de seducción... ¡Vaya!, me parece que estoy contando un cuento de hadas, donde Caperucita le planta cara al lobo. No sé. A veces pienso que la literatura tiene los días contados. Y a veces creo (y tengo una larga experiencia docente) que muchos jóvenes están ansiosos de otra cosa que no sea youtube, google y demás. Algún día, aparecerá entre la gente la nostalgia de los libros. Creo que ya está apareciendo.

¿Cuál es el proceso creativo de Luis Landero? ¿Cuánto de “artesano” hay en el mismo?

Me siento incapaz de explicarlo en pocas palabras. Uno tiene algo que contar (es lo que en las viejas escuelas de Retórica se llamaba “inventio”), luego idea un orden para explayar esos materiales (“compositio”), y finalmente escribe (“elocutio”). Cada cual baraja esto como Dios le da a entender. Yo disfruto mucho con la “inventio”, me resulta un juego de niños la “compositio”, y me la juego de verdad en la “elocutio”, que es el río adonde van a dar los otros dos afluentes.

¿Cree usted que la comunidad educativa da a la biblioteca del centro el protagonismo que se merece?

En las aulas se entreatren puertas hacia mundos que uno tiene que recorrer solo, con la ayuda de los libros, de los profesores y de la propia vida.

Hoy (y no como en mis tiempos jóvenes) hay para los estudiantes y curiosos en general bibliotecas estupendas en los institutos y en los barrios. Quien quiera leer, puede hacerlo. Ahora bien, habría que situar la biblioteca (y el laboratorio...) en el centro casi de la enseñanza. Allí el alumno busca, lee, investiga, se equivoca, rectifica... La enseñanza es una mezcla maravillosa de incertidumbre y de seguridad. El autodidactismo es fundamental en el aprendizaje. En las aulas se entreatren puertas hacia mundos que uno tiene que recorrer solo, con la ayuda, eso sí, de los libros, de los profesores y de la propia vida ■



Mi padre lee en voz alta

Juan Mayorga

A través de la voz de mi padre nuestras cabezas se llenaban de personajes, de imágenes, de ideas.

Mi padre me enseñó a leer: yo le leía una página de la cartilla a cambio de que él me leyese un cuento. También me enseñó a amar los libros, y lo hizo del mejor modo posible: leyéndolos él.

Mi padre lee en voz alta. Uno de mis recuerdos infantiles más vivos es el de su voz extendiéndose por la casa desde el lugar en que él estuviese leyendo. Mientras mi hermano Alfredo y yo jugábamos a las chapas, la voz de nuestro padre se nos colaba por los oídos transportando el libro que él tuviese entre manos. Mis hermanas Teresa y Cristina comparten ese recuerdo: nuestra casa estaba llena de palabras.

Mi padre cuenta que adquirió la costumbre de leer en voz alta mientras estudiaba Magisterio. Allí entabló amistad con un compañero ciego y empezó a estudiar las lecciones en alto de modo que el amigo aprovecharse su lectura. Lo cierto es que, años después, por medio de la voz de mi padre, sus hijos nos acercamos a libros que entonces apenas entendíamos pero que sin duda se convirtieron en parte de nuestro paisaje interior. Recuerdo haber oído, y presenciado, los debates de Settembrini y Naphta en aquel hospital suizo de tuberculosos en que Thomas Mann ubicó “La montaña mágica”. Recuerdo haber visto arder Manderley, la inquietante mansión de “Rebeca”. Recuerdo haber entrado de la mano del doctor Marañón en el resentido corazón del emperador Tiberio. Recuerdo haber escuchado densos, oscuros libros de la colección Austral, y otros más ligeros y claros de la colección Reno. A través de la voz de mi padre nuestras cabezas se llenaban de personajes, de imágenes, de ideas. Sin que dejásemos de jugar a las chapas, que era lo que entonces nos tocaba.

El respeto que mis hermanos y yo hemos tenido luego hacia los libros con toda seguridad se fundó en el aprecio que hacia ellos sentían nuestros padres. Ese aprecio era visible

¹ Es profesor de Dramaturgia y de Filosofía en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid. Ensayista y dramaturgo, su obra ha sido traducida a numerosos idiomas y representada en distintos países de Europa y América. Entre otros premios, ha obtenido el Nacional de Teatro (2007), el Max al mejor autor (2006 y 2008) y el Max a la mejor adaptación (2008).

en la biblioteca, que dominaba el salón, y audible en la voz de mi padre, que llegaba a toda la casa. Porque mi padre leía y lee con pasión. No por matar el tiempo, sino como si personalmente se jugase algo en cada frase. Recuerdo que esa pasión era especialmente intensa cuando leía lo dicho por algún personaje. Mi padre interpretaba el personaje; le prestaba su voz y, por un rato, se convertía en él.

Algún amigo ha querido vincular mi posterior vocación teatral con el hecho de que de niño, a través de mi padre, la literatura me entrase por el oído. Creo que sí, que probablemente aquellas lecturas de mi padre están en la base de mi búsqueda de palabras que, pronunciadas desde el cuerpo de un actor, puedan despertar mundos en quien las escucha. De cualquier modo, fue en casa donde aprendí que las palabras abren inmensos territorios donde puede sucederte algo importante. Con esa sensación de ir hacia algo sorprendente y decisivo caminé muchas tardes en la adolescencia hacia la biblioteca de mi barrio –la Popular del callejón de Felipe el Hermoso– o me asomé a los escaparates de Marcial Pons o de Fuentetaja, y con esa sensación sigo entrando en bibliotecas y librerías.

Ningún niño debería ser privado de descubrir que los libros pueden hacer su vida más ancha y más honda.

Mis hermanos y yo tuvimos mucha suerte al vivir en una casa llena de libros, pero sobre todo tuvimos la suerte de ver que mi padre y mi madre amaban esos libros. Ojalá todos los niños tuviesen la misma fortuna. En todo caso, ningún niño debería ser privado de descubrir que los libros pueden hacer su vida más ancha y más honda. Hay que animar a los padres a que lean en casa para que ese ejemplo lleve a sus hijos a hacer tan enorme descubrimiento. Y hay que insistir en que la creación de lectores es una de las misiones fundamentales de la escuela. Tanto como cualquier contenido que se le pueda transmitir, es importante que el niño descubra que todo está en los libros.

El teatro es un espacio para la crítica y la utopía: un espacio para el examen de nuestras vidas y para la imaginación de otras vidas posibles.

Hay que leer, sí, en la escuela. Y hay que leer teatro. Suele decirse que el teatro es difícil de leer. En todo caso, resulta menos difícil hacerlo en grupo, con un lector por personaje y otro que se encargue de las acotaciones. El teatro pide, de forma natural, leer a varias voces: leer en comunidad. Leer teatro con otros educa en la responsabilidad, porque cada uno de los lectores ha de hacer bien su trabajo para que el conjunto funcione. Lo ideal, desde luego, es leer teatro para luego ponerlo en escena, a lo que tampoco la escuela debería renunciar. El niño que lee un texto teatral para memorizarlo y luego actuarlo se ve naturalmente motivado a hacer eso que se llama –en una expresión redundante, porque no hay leer sin comprender– “lectura comprensiva”: a reflexionar no sólo sobre el significado de las palabras, sino también sobre el contexto en que vive el personaje que las pronuncia, sobre sus relaciones con los demás personajes, sobre sus deseos y miedos... El lector-actor ha de ponerse en el lugar de otro, haciéndose cargo de sus ideas y prejuicios, de sus sueños y pesadillas, de sus heridas y esperanzas. Por esa capacidad que tiene de hacernos pensar en otros y en lo que nos acerca y nos separa de ellos, el teatro es un espacio para la crítica y la utopía: un espacio para el examen de nuestras vidas y para la imaginación de otras vidas posibles. Ese espacio crítico y utópico, que empieza en el texto dramático y se prolonga en el escenario, no puede ser desaprovechado por la escuela.

En realidad, cada libro –como cada escuela que merezca tal nombre– puede ser un espacio para la crítica y para la utopía. Algo importante nos ocurre a todos cada vez que un niño abre un libro, porque ese libro puede ayudarle a examinar el mundo y a concebir otros mundos. Nada animará tanto a ese niño a abrir ese libro como ver leyendo a alguien a quien él quiera y admire. A mí me sucedió con mi padre, que lee en voz alta ■

25 años haciendo lectores

Mercè Escardó Bas¹

Resumen

En el artículo se expone la evolución de la biblioteca Can Butjosa, especializada en niños y jóvenes, desde su nacimiento en 1983. Se trata de una biblioteca inquieta, exploradora, convertida, gracias a la lectura, en un espacio de intervención socioeducativa. A lo largo de estos años le han ido creciendo alas a su tejido de animación con Denominación de Origen con más de 100 actividades y refuerzos dedicados a la escuela y a la familia, entre las que destaca la *bebeteca* en la que se pone en práctica la lectura “mirando y escuchando” y otras muchas que acompañan con cuentos el desarrollo de los niños. En el futuro, el crecimiento está asegurado porque continuará entretejiendo redes a través de la lectura.

Palabras clave: biblioteca, tejido de animación, cuentos, Plan de lectura, bebeteca, escuela, familia, red.

Dicen las personas que vienen a nuestra biblioteca que leer en ella es como vivir un cuento. No es extraño ya que en ella vive un pequeño gnomo y una bestia que contagia las ganas de leer y muchas veces las hadas vienen de visita y a escuchar los cuentos que nos hablan de ellas.

Nuestra biblioteca nació el 10 de abril de 1983, fruto de un convenio entre la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento de Parets del Vallès y desde este agosto depende solo de él al aplicársele la ley de bibliotecas. Presenta unas características físicas diferenciadas, ya que ocupa una casa de campo reutilizada y la singulariza su especialización en los niños y los jóvenes, cosa bien poco habitual en nuestro país.

El año 1995 la biblioteca inauguró lo que después sería el “Grupo de Bibliotecas Catalanas Asociadas a la UNESCO”.

Ganó el récord catalán al lector más precoz el año 1996 al hacerle el carné de préstamo a un bebé que hacía solamente 4 horas que había nacido.

¹ Directora de la orquesta de usuarios y profesionales que hacen música con las palabras silenciosas que viven en los libros de la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa. Desde su plural y enriquecedora experiencia vivida, en este más que un espacio durante 25 años, como bibliotecaria, escritora y narradora, comparte sus vivencias a través de cursos, conferencias, artículos y en su libro *La biblioteca educadora*, ANAYA 2004.

Tiene un fondo aproximado de 26.000 libros de los cuales 1.500 están publicados en 75 países diferentes de todo el mundo, la mayoría procedentes del Premio Catalonia de ilustración que convocaba la Generalitat de Catalunya.

Es una biblioteca especial, como lo son todas, diferente y única como lo somos todos. Una biblioteca inquieta, exploradora, que cree en la lectura como una herramienta de crecimiento personal insustituible, que nos proporciona la oportunidad de vivir vidas que no nos pertenecen y muchas veces la complicidad de haber vivido la misma, que nos ayuda a cambiar, a evolucionar, a crecer, a adaptarnos a las vicisitudes que amablemente la vida nos regala, gracias quizás, entre otras virtudes que tiene, a que hemos sido capaces, mientras leemos, de ponernos en “la piel de los otros”, de los que viven dentro de los libros.

La biblioteca es un espacio de convivencia a la vez que, gracias a los cuentos, ayuda a desarrollarse en un espacio/tiempo que cuida, en un espacio educador.

Un nido de palabras donde es prioritario ayudar, encaminar, guiar y promover la lectura, ya que sabemos que si bien ella nos proporciona el anclaje espiritual necesario para ser personas es la biblioteca la que nos ofrecerá el anclaje físico para habitar, como personas nuestro mundo. Una biblioteca que hemos convertido, gracias a la lectura, en un espacio de intervención socio-educativa, es decir, en un espacio de convivencia que proporciona raíces en el espacio y en el tiempo real a la vez que, gracias a los cuentos, ayuda a desarrollarse en un espacio/tiempo que cuida, en un espacio educador.

Hace, pues, ya 25 años que la biblioteca Infantil y Juvenil de Can Butjosa hace este camino. Un camino que todos los que lo hemos hecho diríamos que es una senda extraordinaria, ya que nos permite, como dice Valentina Borremans, vernos a nosotros mismos a través de los ojos de los otros, que nos regala la posibilidad de encontrar a otros que exploran los mismos caminos, de descubrir compañeros de viaje y que actúa por todo ello como instrumento de convivencia.

Desde un principio y sobre la sólida plataforma de la definición de la UNESCO: “La biblioteca es una fuerza viva al servicio de la cultura, de la educación y de la información” y un instrumento indispensable para fomentar la paz y la comprensión internacional”, levantamos como columnas salomónicas nuestros tres objetivos globales eminentemente educativos:

Nuestros tres objetivos globales son ayudar a los niños y jóvenes a ser buenos usuarios de la biblioteca, a ser buenos lectores y a adquirir hábitos de comportamiento específicos.

a) *Ayudar a los niños y a los jóvenes a ser buenos usuarios de biblioteca*, inmunes a la “bibliotecofobia” y que, por lo tanto, disfruten de entrar en ella y se muevan con comodidad; que sepan encontrar la información que necesitan consultando la memoria de la biblioteca; que conozcan las normas de la biblioteca y las cumplan y que sean conscientes de sus derechos como usuarios.

b) *Ayudar a los niños y a los jóvenes a ser buenos lectores*, capaces de escoger libros que les interesen y que les parezcan atractivos, para que este interés los lleve a continuar leyendo. Se trata, pues, de inducirles a descubrir el sabor de la lectura en libertad, un placer que pueden satisfacer en la biblioteca.

c) *Ayudar a los niños, y a los jóvenes a adquirir hábitos de comportamiento específicos* que los enriquecerán como personas y les facilitarán la integración a la comunidad y al país donde viven.

De esta manera hicimos crecer la palabra biblioteca, que a lo largo de mi vida había ido cobrando dimensión gracias a mis experiencias y lecturas. Mi espacio íntimo se puso en comunicación con el espacio público, ejercicio que Michèle Petit dice que tendríamos que practicar todos aquéllos que trabajamos con la lectura y a buen seguro que las vivencias en mi escuela, donde crecíamos al amparo de pedagogos como Freinet, Montessori, Alexandre Gali etc., fueron determinantes.

Entre estas columnas entrelazamos los hilos principales de nuestro tejido de animación: los refuerzos y las actividades, con lo que cuidamos todavía ahora, a nuestros lectores.

Un Tejido con Denominación de Origen que entrelaza más de 100 actividades y refuerzos diferentes recogidos en el libro *La Biblioteca un espacio de convivencia* y ampliamente descritos en más de 50 artículos publicados en revistas especializadas.

Refuerzos como el *Follet*, la Bestia que contagia las ganas de leer, la familia de los osos, el pastel de estadísticas con guindas de superlectores, la TvBib...*Actividades* con periodicidad cíclica como el *Mes de la Paz*, las *Bibliovacaciones*, el *Mes de la Naturaleza* o fija como *La Hora del Cuento*, tertulias literarias, visitas de autores o esporádica como los *Juegos de lectura*, *La invasión de los hombrecillos del silencio*, *Los amigos de noche* u otras nuevas y diferentes como los *Itinerarios literarios*, los *Libros salvados* o *El Bosque de libros*, consolidan ese tejido que mece, acuna, protege la lectura de nuestros usuarios.

Refuerzos y actividades fueron consolidando ese tejido que mece, acuna, protege la lectura de nuestros usuarios.

Durante los primeros 10 años jugamos a bibliotecas, libremente, alegremente, por el placer de compartir en nuestro espacio, libros, amigos, emociones. Era habitual entonces que se reunieran en nuestro pequeño espacio más de 150 personas cada día que sin prisa, sin días prefijados, invadían, hoy sí y mañana también, la biblioteca; ahora, que los niños no son libres, es diferente y para llegar hasta ellos hemos tenido que ayudar a que nuestra biblioteca adquiriera la calidad de burbuja, llegue a ser redonda como ellas para trasladarse todavía más lejos y ser transparente y reflejar el mundo que la rodea y rodar por todas partes, no importa en qué dirección, libremente, inconscientemente, naturalmente. Y para llegar a ser redonda le fueron saliendo a nuestro tejido con D.O. unas alas dedicadas a:

La escuela

Con la que realizamos:

Visitas didácticas: en las que el principal objetivo es dar a conocer la biblioteca, el cómo estar, el por y el para qué ir, la magia de los cuentos, etc., desde 1983.

Encuentros con los maestros: en los que, mediante la reflexión, establecemos un intercambio profesional centrado en la educación mediante la lectura. Desde 1983.

Plan de lectura: como los niños empezaban a estar sobrecargados de extraescolares y sus padres no los dejan moverse libremente por la calle, planeamos llevarles la biblioteca a la escuela. Para ello, el personal de la biblioteca se desplaza una vez al mes a las escuelas para presentarles cuentos y lecturas.

Esta actividad tiene dos áreas diferenciadas: la de los cuentos hasta 4º de primaria y la de lecturas desde 5º de primaria hasta 2º de ESO. Los niños reciben cada curso 45 cuentos y 63 lecturas diferentes que pueden libremente seguir o no.

Esta actividad se realiza desde el curso 1993/94 y recibió el año 2004 el primer premio a la mejor iniciativa de fomento de la lectura en bibliotecas públicas que concede la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE). El curso pasado 953 niños recibieron este estímulo mensualmente y leyeron entre todos un poco más de 10.000 libros a lo largo del curso. Lo reciben todas las escuelas de primaria de nuestro pueblo y en ninguna de ellas se hacen lecturas obligatorias, el Plan de Lectura llega también al Instituto hasta 2º de ESO.

El Plan de lectura llega a las 6 escuelas de Primaria y hasta 2º de la ESO. El curso pasado 953 niños leyeron entre todos un poco más de 10.000 libros.

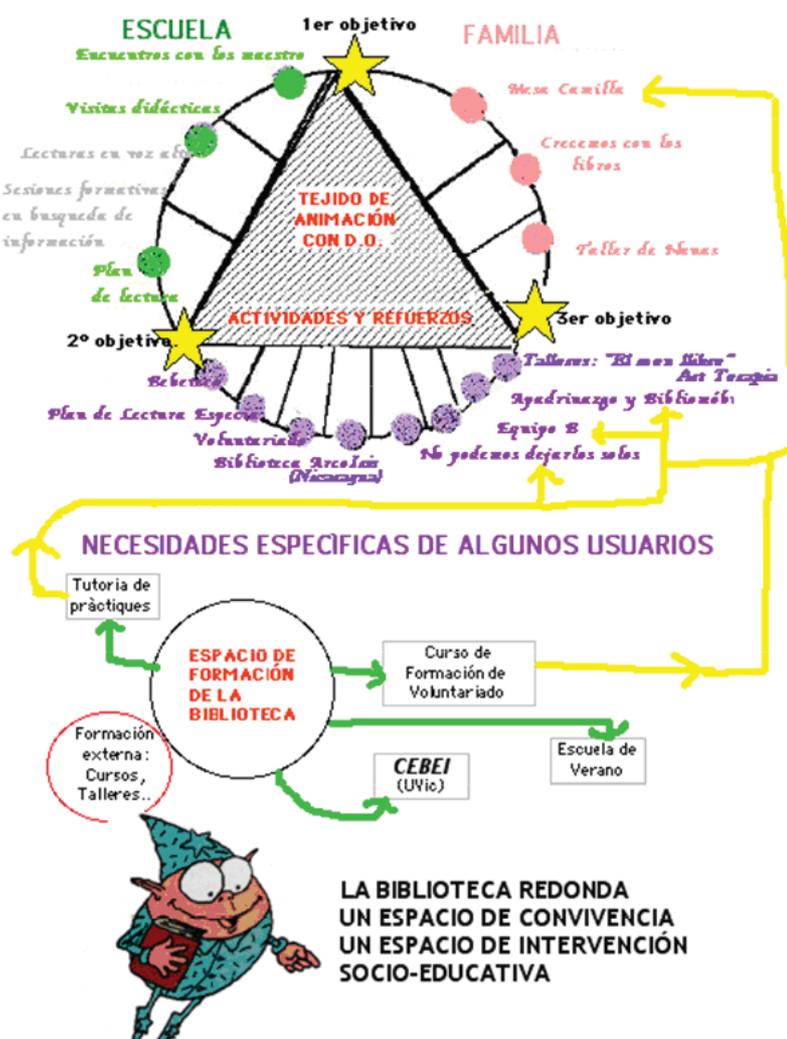


Imagen 1. Ilustración. Redonda-alas.

La familia

Desde el principio nos dimos cuenta que para acompañar a los niños hacia la lectura teníamos que contar con sus familias. Apareció nuestra segunda ala con:

La Bebeteca

El niño lector está condicionado por la posición que sus padres tengan respecto a los libros.

La bebeteca, inaugurada en 1991, es un servicio de atención especial para la pequeña infancia (de 0 a 6 años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia sus usuarios.

La Mesa Camilla

El niño lector está condicionado por la posición que sus padres tengan con respecto a los libros, los cuentos, la lectura y para acompañarlos han ido apareciendo otras acciones como esta actividad mensual que da la oportunidad a 12 familias, de niños que todavía no leen solos, de compartir sus dudas e inquietudes sobre cómo “utilizar” los cuentos como vínculos afectivos y como instrumentos de comunicación. Después de una actividad conjunta, escuchar un cuento, los padres dejan a los hijos bajo el cuidado de jóvenes voluntarios y personal profesional de la biblioteca y alrededor de una mesa comentan y se confían sus dudas y descubrimientos sobre el hecho de compartir cuentos con ellos. La actividad se acaba con un cuento que escuchan conjuntamente padres e hijos. Esta actividad empezó el curso 1997/98.

Taller de juegos de regazo

El descubrimiento de que la lectura empieza por el oído nos llevó a implantar el curso 2000/01 esta actividad. En ella una especialista en literatura infantil, y una psicóloga ayudan a las madres y padres a incitar a la escucha atenta a través de juegos de regazo y cancioncillas acompañadas de gestos que actúan como pre-cuentos a la vez que los ayudan a despertar su sensibilidad a menudo dormida.

Creceamos leyendo

Desde la biblioteca acompañamos con cuentos el desarrollo de los niños, ¿Por qué no intentar que los padres lo hagan también?. El curso pasado, 2007/08, iniciamos un grupo de crecimiento y debate a través de los cuentos, de los libros y del diálogo que éstos puedan iniciar para tratar temas relacionados con la educación y la atención de nuestros niños.

El tándem escuela + familia + biblioteca pedalea hacia la lectura para hacer posible y acompañar el paso de la oralidad a la literatura.

Las sesiones mensuales están conducidas por Miquel Àngel Alabart, psicopedagogo, terapeuta y editor de la revista *Vivir en familia*; y por Mercè Palay, canta cuenta cuentos y especialista en Literatura Infantil y Juvenil.

Así, de esta manera, hacemos evidente el tándem escuela + familia + biblioteca que pedalea junto hacia la lectura para hacer posible y acompañar el paso de la oralidad a la literatura.

Haciendo trenza y no cadena, es decir, actuando, todos a la vez, no unos después de otros, con el fin de que si alguno de nosotros no cumple su responsabilidad en el proceso lector, rompe o se debilita su hilo, los otros lo podamos mantener.

Repasando nuestra manera de hacer y sobretodo la que se practica habitualmente con el conocido sobrenombre de “animación lectora” nos apercibimos de que alguna cosa falla ¿Por qué en nuestro país tenemos que practicarla con recetas, aplicadas aquí y allí como si fuera la única manera de hacer lectores? ¿Por qué no se lee tal como se respira, como se anda, como se come?

Empezamos hace 25 años “animando”, provocando corrientes de aire y descubrimos que animar viene de ánima, a la vez que encontramos una manera nueva de llevar a término nuestro trabajo desde el alma, mientras observábamos el proceso lector para detectar dónde nos estábamos, quizás, equivocando y podíamos aplicar nuestro acompañamiento de diferente manera.

Nos dimos cuenta de que cuando nacemos los que nos rodean nos hacen el regalo mayor del mundo, nos regalan las palabras, unas cajitas vacías que a lo largo de la vida iremos llenando de significado.

La primera que decimos es papá y repetimos este papapap porque el adulto sonrío, lo repetimos sin saber qué significa y cuando somos mayores ¿lo sabremos? ¿cómo?. Nuestra cajita correspondiente a la palabra papá se ha ido llenando de significado ,poco a poco, a veces gracias a las lecturas y también por la experiencia y la relación con nuestro padre y algunos de nosotros ya con nuestros hijos y cuando se nos hace difícil relacionarnos entre nosotros cabría preguntarnos si quizás sea porque lo que contiene nuestra cajita es diferente a lo que contiene la de ellos . ¿Qué es ser padre? Pensamos que lo sabemos del todo cuando lo somos pero seguramente cambia y se amplía cuando dolorosamente dejamos de serlo o también, en este caso alegremente, cuando nos hacen abuelos.

El proceso de dar significado a las palabras forma parte de la vida y por lo tanto nace del misterio.

El proceso de dar significado a las palabras forma parte de la vida y por lo tanto nace del misterio, de lo que nunca se puede explicar del todo, como los cuentos que nos permiten instalarnos en lo que parece imposible y vivirlo con la seguridad de un final feliz.

Así siguiendo muy de cerca este dar significado a las palabras hemos dibujado los pasos del proceso lector:

1. La lectura empieza en la barriga de la madre con la voz que mece.
2. Sigue con los sonsonetes y juegos donde empezamos a regalar palabras, con la voz que canta y cuenta y las manos que acarician.
3. Los padres que cuentan y descifran las hileras de hormigas que son las letras despiertan en los niños el interés por descubrir qué dicen.
4. En la escuela se enseña a leer para saber lo que otro ha escrito, a leer para vivir, para conocer, para soñar, aportando lo que somos para recrear lo que leemos, y se tendrá que hacer bien hecho sin presiones y sin traumas.
5. Permanentemente hay que tener la posibilidad de encontrar buenos libros: en la escuela, en la biblioteca de aula y/o en la general; en la biblioteca pública; en las librerías; en casa.

No haría falta decir que todos estos pasos deben hacerse con amor, que es el motor, el puente, la fuente de las relaciones y también de los conflictos, con este amor que va hasta más allá de nuestra estancia a la tierra.

Para cuidar de este proceso, en nuestra biblioteca empezamos los contactos con las madres a través de la comadrona y el pediatra. Les ofrecemos los Juegos de regazo, después la *Bebeteca* donde se lee mirando y escuchando y *las Horas del Cuento* semanales, la *Mesa Camilla* para adultos y niños juntos y el espacio de adultos: *Creemos Leyendo* y una *escuela de verano* en la que escuchamos a los profesionales que nos presentan su buen hacer hacia la pequeña infancia.

¿Pero son suficientes estas acciones con los niños y jóvenes que tienen algún hilo de la trenza roto? ¿Cuándo, por ejemplo, ni la familia ni la escuela le han regalado suficientes palabras como para tener un buen vocabulario y entender lo que lee? ¿Cómo atendemos a estos niños con dificultades específicas que no llegarían nunca a la lectura a pesar de estas acciones, niños en situación de riesgo, disminuidos sociales, psíquicos o físicos?

Crecieron entonces en la 3ª ala de nuestra burbuja:

El *Bibliomóvil*: jóvenes voluntarios semanalmente llevan y cuentan cuentos a casa de los usuarios que no pueden desplazarse a la biblioteca, por dificultades momentáneas o permanentes. Apareció el curso 1994/1995.

El *Padrinazgo*: desde 1995/1996 un voluntario semanalmente da atención individualizada a un usuario; con su afecto, atención y cuentos intentará llevarlo hacia esta lectura

libremente escogida y practicada que lo ayudará a crecer interiormente y plenamente como persona.

Voluntarios realizan las actividades Bibliomóvil y El Padrinazgo.

Estos dos proyectos tienen 4 tutores, 3 de ellos no pertenecen al personal de la biblioteca y colaboran como voluntarios también; ellos son los que velan por su puesta en escena, forman a los voluntarios, atienden sus dudas y dirigen la manera de llevar a término las atenciones hacia los usuarios. Con ellos hemos empezado a abrir la biblioteca como espacio interprofesional hacia otros especialistas, en este caso, psicólogos y pedagogos.

Equipo B: acompañamos a diversos niños a realizar tareas propias de la biblioteca: registrar, hacer las fichas, forrar los libros nuevos mientras hablamos de temáticas que les preocupan y que los libros reflejan.

No los podemos dejar solos: niños y jóvenes en situación de riesgo que vienen a la biblioteca, a horas pactadas con S.S., para sentirse útiles y recuperar la confianza en ellos mismos. Son siempre atendidos por un profesional de la biblioteca, no pueden dejarse solos.

Taller de escritura: nuestros amigos los libros nos invitan a la búsqueda de nosotros mismos, nos regalan mundos imaginarios y nos conectan con el mundo real, conducido por la ilustradora Rosa M^a Curto.

Plan de Lectura especial: ofrecido mensualmente a los niños de la Escuela de Educación especial Can Vila desde el Curso 1994-1995 a los más “pequeños” que no pueden desplazarse a la biblioteca y a los Jóvenes del centro de Justicia “Los Til.lers” desde el curso 2002-03.

Así nuestra biblioteca ya redonda llegó por los aires hasta los niños de mucho más lejos:

Biblioteca Arco Iris (Nicaragua). Desde del año 2002 esta biblioteca ejemplar atiende a los niños de esta localidad; nuestra biblioteca ofrece formación y seguimiento de aplicación de servicios y actividades a su bibliotecaria.

En el año 2004 apareció el centro de formación propio y, desde la biblioteca, se hace red con otros servicios.

El año 2004 apareció el *centro de formación propio* donde formamos a los voluntarios que actuarán como tales en el padrino y el bibliomóvil y a los jóvenes que irán a las escuelas a contar cuentos. Donde también se puede adquirir El *Certificado de especialización en Bibliotecas escolares e Infantiles* ofrecido desde la Universidad de Vic u otros talleres y la *Escuela de verano* dirigida a familias, estudiantes y profesionales que tratan con la pequeña infancia.

Desde la biblioteca redonda hacemos red con otros servicios en:

La Red de Infancia: espacio de encuentro entre los diferentes servicios del Ayuntamiento que trabajan con infancia con el fin de establecer una red (prevención, derivación-coordinación, intervención y seguimiento) y escribir un protocolo de actuación en red para la protección del niños que están en riesgo o en peligro de sufrir maltrato.

La Red de familias: espacio de encuentro para compartir educación de los niños entre profesionales de los diferentes servicios del Ayuntamiento y AMPAS de las escuelas que trabajan con infancia, coordinada por la técnica de educación del Ayuntamiento Marta Amela y dirigida por la especialista M^a Jesús Comellas.

Creemos importante, más que nunca, potenciar esta interrelación, nuestro terreno no es el que era, nos han cambiado la tierra: nos han cambiado a los niños. La mayoría de ellos han perdido su calidad de niño, no tienen libertad para ir solos por la calle, no tienen claros los límites, no son curiosos ni exploradores, evidencian falta de amor, no tienen despierta la escucha atenta, les cuesta expresarse y, sobre todo, no saben por qué tienen que aprender a leer ni por qué después tienen que seguir leyendo. Son fruto de una sociedad, de una escuela que no educa, sólo domestica.

Freinet decía el año 1979, en *El equilibrio mental* publicado por Laia:

... lamentamos el deterioro de la familia y sobre todo de una deshumanización de la cual se subestiman los resultados negativos el niño ya no encuentra sus fuentes. Lo levantan demasiado pronto sobre un andamio que le da a veces la ilusión de poderse igualar a los dioses, pero en el cual tiembla y está inquieto hasta el vértigo. Le faltan los cimientos indispensables que antes le daban seguridad y sabiduría y a los cuales vuelve de manera espontánea a la que puede remover la arena, dejar correr el agua, acariciar un animal y crear, a su medida, un mundo que es el suyo.

Y yo creo, modestamente, y quizás equivocadamente, que este fundamento son los cuentos sobre los cuales los niños edifican su personalidad, su imaginario además de darles herramientas para hacer, ser y crecer.

Los cuentos son los cantos rodados del río de la vida que nos ayudan a reír cuando tenemos que reír y a llorar cuando tenemos que llorar y a llegar al mar plácidamente cuando se nos acaba el tiempo de habitar con nuestros cuerpo el mundo. Los cuentos que viven en la oralidad y dejan su huella en los libros, libros que como dijo la Chistine Nostlinger en su Manifiesto del día Internacional del Libro Infantil nos ayudan como nadie más a saber cuándo hemos de gritar y cómo tenemos que hacerlo y que, tanto de una manera como de otra, contribuyen a nuestro desarrollo personal, emocional, social, espiritual ...

Los cuentos son los cantos rodados del río de la vida que nos ayudan a reír cuando tenemos que reír y a llorar cuando tenemos que llorar.

Estamos preparados para continuar construyendo un futuro con nuestro pequeño hacer de cada día. ¿Cómo?

Con nuestras orejas verdes: a sus 18 años le salieron a nuestra biblioteca para que quedara bien claro que a pesar de hacerse mayor continuaría escuchando a los niños y también como modesto homenaje a Gianni Rodari.

Con nuestro rojo corazón: le salió a los 19 años y es inmenso, dice, sin palabras, que no le da vergüenza ni apuro confesar que ama, que nos amamos, que el amor está presente en todo aquello que llevamos a cabo



Foto 2. Corazón.

Con los ojos de la imaginación: a los 20 le han aparecido “los ojos de dentro” éstos que nos ayudan a ver lo que los otros no ven.

Y esperamos seguir de esta manera, trabajando con estos atributos especiales, con coherencia, practicando de forma continuada y con voluntad nuestra “filosofía de centro, con la fantasía como aliada en esta tenue línea que une la realidad a la imaginación, siendo un espacio de reflexión y de formación, educador y de convivencia, aprendiendo y creciendo cada día, gracias a los libros, gracias a la lectura ■



La biblioteca escolar: algunas ideas para su organización, gestión y dinamización

Manuel Martín Alcón
Profesor Educación Secundaria

Sumario: 1. Introducción. 2. El espacio de la Biblioteca escolar. 3. Los recursos. 4. Todos organizamos y gestionamos. 5. La biblioteca como recurso pedagógico didáctico. 6. La biblioteca y el entorno.

Resumen

La biblioteca debe ser una pieza clave en el proceso educativo. Conocerla y participar en su organización implica a toda la comunidad escolar: cualquier idea, cualquier necesidad tienen allí sentido si son cuidadosamente atendidas. El currículo, los alumnos, padres, profesores y, también, el entorno del centro dispondrán de un elemento muy valioso si cuentan con ella.

Palabras clave. Currículum, lectores competentes, centro de recursos, fondos documentales, asignación económica.

Introducción

Mucho se habla de fomentar la lectura. En los últimos meses un torrente de ideas, proyectos, frases más o menos ingeniosas, casi siempre con algún acierto, han desfilado ante mí sobre el asunto. El mundo está convencido de que es clave en la formación de las personas y que se vuelve cada vez más difícil de lograr: por más que nos empeñamos, la lectura languidece.

El informe PISA 2006 ha puesto sobre el tapete la importancia que tiene que nuestros alumnos logren el mayor desarrollo posible de su competencia lingüística al tiempo que ha puesto de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias que permitan este logro. Y esta será la base que les permita seguir formándose y desarrollar cuantas competencias les lleve a lograr un buen desarrollo profesional y personal. En las tareas educativas el tema de la lectura está íntimamente relacionado con la biblioteca, por eso en este

En las tareas educativas la lectura está íntimamente relacionada con la biblioteca.

artículo vamos a centrarnos en ella, porque es una herramienta muy útil para lograr el fin que nos ocupa: desarrollar esa

“competencia lectora que capacite a un individuo para comprender y utilizar textos escritos y reflexionar sobre los mismos, para alcanzar los propios fines, desarrollar el propio conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad”

Informe PISA.

Pero, ¿qué es una biblioteca escolar? ¿cómo debería estar organizada? ¿qué posibilidades ofrecerá a sus usuarios?. El otro día me cayó en las manos un escrito que describía las bibliotecas escolares, “las de antes”, como lugares fríos y tristes donde se apilaban libros en baldas. Yo conocí una y además era oscura, estaba mal ventilada y era el sitio ideal como lugar de castigo y disuasión: “...tú, a la biblioteca, ... a copiar cien veces...” Mucho han cambiado las cosas, ahora están equipadas con ordenadores, ofrecen Internet y no es raro que en ellas se pueda escuchar música y hojear una revista o comentar las incidencias de una novela en la reunión de un grupo de lectura.

Para escribir este artículo se han tomado prestadas muchas ideas procedentes de charlas, cursos e intercambios con personas de intereses variados. Podemos cerrar esta introducción indicando cuáles son, a nuestro juicio, las funciones que debe asumir la Biblioteca del centro.

1. Será un centro de recursos. Allí estará depositada toda la documentación disponible y que cualquier persona del centro pueda necesitar: libros de lectura, de consulta, enciclopedias, diccionarios variados, revistas, periódicos, material audiovisual (CDs, DVDs,...), así como trabajos, datos, informes, memorias, etc. que el propio centro genera y sean susceptibles de uso.
2. Será un lugar donde emplear el tiempo libre: la vieja idea de ocupar el ocio en el placer de la lectura tiene que ser de nuevo recuperada para los objetivos de la formación escolar.
3. Será el lugar de elaboración de material bibliográfico (trabajos, informes,...) que, a su vez, podrán engrosar los fondos.
4. Será un lugar de intercambio: club de lectura, grupos de trabajo, ocio, etc. si existen. Será el ámbito ideal para desarrollar actividades extraescolares determinadas como: celebraciones especiales, fechas señaladas, encuentros con autores, mesas redondas, charlas,...
5. Será lugar de información sobre actividades culturales propias (centro escolar, biblioteca) y del entorno (biblioteca municipal, barrio, ciudad, comunidad,...) mediante sistemas adecuados y permanentes (tablones de anuncios específicos).



Lectura y préstamo.

El espacio de la biblioteca escolar

La biblioteca escolar debe ser un espacio genérico, con intereses que puedan hacerse extensivos a todo el espacio físico del centro e incluso, a veces, fuera de él. Por lo tanto hay que hacer hincapié en que debe tener un lugar propio, una sede que todos conocen y a la que acostumbran a acudir en un momento u otro porque da respuestas a sus necesidades. Este espacio necesita unas condiciones especiales para poder cumplir con los fines que se le asignen. Entre estos destacaríamos: su amplitud, luminosidad, ventilación y aislamiento acústico, sin olvidar la correcta y clara colocación de sus fondos de manera que facilite su localización y uso, y que los accesos sean fáciles, cómodos, bien señalizados y cercano a las áreas más transitadas y frecuentadas por los alumnos.

El espacio de la biblioteca ha de ser accesible, amplio, luminoso, ventilado y con los fondos colocados de manera que se facilite su localización y uso.

Ese espacio mantendría conexiones con otros del centro. Con los *departamentos didácticos*. Los fondos bibliográficos de que estos dispongan serán, lógicamente, de uso más frecuente por parte de los profesores, y serán susceptibles de consulta o préstamo a la propia biblioteca y al resto de la comunidad educativa. También con la *biblioteca de aula* porque facilitaría el manejo de materiales más genéricos y apropiados, diccionarios, enciclopedias, revistas. Igualmente con algunos *archivos de datos del centro*, que estén libres de las reservas y restricciones que se recogen en la normativa vigente sobre custodia de la documentación de los centros educativos, y que podrían utilizarse para elaborar listados, confección de carnés e informes o memorias que puedan ser consultados. La sede de la AMPA y sería otro modo de implicar a los padres.

En esta continuidad de espacios pueden jugar un papel muy importante los ordenadores disponibles, estableciendo una red local y procurando que en el catálogo ABIES, u otro si lo hubiere, la ubicación de los documentos esté especificada con claridad. Así como el grado de acceso y uso que se desea permitir.

Es frecuente que el local destinado a la biblioteca sea una pieza única, pero puede ser muy útil contar con varias dependencias anejas para utilizarlas como sala de lectura, de consulta o para la realización de actividades que requieran más espacios. Si el centro careciese de ellos sería conveniente tenerlos previstos para el momento en que se hiciese alguna reforma. En estas dependencias también se podría trabajar en grupos, realizar audiciones musicales, consulta de determinados fondos, revistas, prensa y para cuantos usos se considerase oportuno. En cualquier caso se puede conseguir una separación parcial mediante un sistema de biombos que puedan servir como expositores.

Los recursos

Recursos materiales: los fondos

Se aludió ya a la biblioteca como el centro de recursos del instituto por excelencia, lo que condiciona los variados fondos de los que debe disponer. Es opinión generalizada que la biblioteca tiene que ayudar a dar respuesta a las exigencias del currículo del centro desde cualquier óptica que el mismo requiera: materias y actividades extraescolares y complementarias. Por consiguiente, sus fondos deberán estar integrados por colecciones variadas de libros, folletos, revistas y todo tipo de publicaciones en cualquier soporte. No se pueden olvidar dos tareas que conciernen a los fondos y que son condición imprescindible para mantener viva y funcional la biblioteca: el expurgo y la adquisición de nuevos fondos. Expurgar la biblioteca sirve para liberar espacio y hacer más ágil su uso. Los fondos retirados siempre pueden ser conservados y utilizarse, si hace falta, aún sin estar a la vista. Esta tarea, que debe hacerse periódicamente, tiene además otra finalidad: facilitar el contacto continuo y el conocimiento de fondos disponibles. La adquisición de nuevos fondos debe huir del afán de coleccionar como fin en sí mismo y procurar que sea muy selectiva para evitar que tengan un nivel tal que los hagan inservibles a nuestros objetivos escolares. En ella debe participar, sea haciendo sugerencias o peticiones formales, además de los profesores, el resto de la comunidad educativa, especialmente los alumnos cuyos puntos de vista en algunos apartados serán imprescindibles si se quiere que esté bien dotada.

El expurgo y la adquisición de nuevos fondos son condición imprescindible para mantener viva y funcional la biblioteca.

Hay múltiples maneras de organizar los fondos. La idea básica es que todos sean fácilmente localizables y que el acceso a los mismos sea rápido para cualquiera. Ya sea para realizar una consulta, solicitar un préstamo, elaborar las listas de nuevas adquisiciones o para que la devolución al lugar asignado, si se retiraron de él, se haga con rapidez y sin dificultad.

Los antiguos sistemas de catálogo de los fondos bibliográficos, basados en ficheros de autores, títulos, materias, préstamos y su libro de registro, del que jamás nos desharemos, si existe, pues atesora información que de otro modo se perderá, más o menos adaptados

a la Clasificación Decimal Universal (CDU), sufrieron la irrupción de los ordenadores que facilitan enormemente los trabajos de catalogar, prestar y archivar.

Posteriormente la aparición de programas específicos adaptados a este fin, ABIES, específico para bibliotecas escolares u otros que existen, ha aportado una herramienta imprescindible en la gestión de cualquier biblioteca por varias razones. Sus bases de datos se renuevan y amplían periódicamente. Simplifica mucho la incorporación de nuevos materiales. Organiza el sistema de préstamos y lo facilita. Ofrecen la posibilidad de elaborar datos estadísticos que informarán sobre multitud de aspectos referentes a la biblioteca. Flexibilizan la ubicación de los fondos, ya sea en la propia biblioteca, en el aula, los departamentos u otro predeterminado.

Otros recursos materiales tendrían también que estar en la dotación de la biblioteca. Pasemos a señalar alguno. Audiovisuales: proyector, pantalla, DVD, equipo de sonido se justifican para la práctica de la actividad docente diaria y para la realización de actividades complementarias y extraescolares. Estas pueden aparecer como una lectura en público, acompañada de un fondo musical, hasta una presentación multimedia, o una charla sobre libros en la propia biblioteca. Ordenadores dispuestos en red con los demás del centro y que permitan acceso a Internet, fundamental para una biblioteca por las enormes posibilidades que ofrece.

Mobiliario: estanterías, mesas, sillas, cómodas y agradables, que inviten al uso de la biblioteca. Tablones de anuncios específicos con distintas localizaciones y fines variados. En la propia biblioteca, en los pasillos, vestíbulo, salas de profesores, AMPA. Serán la tarjeta de presentación de cuantas novedades afloren en la biblioteca o tengan relación con la misma.

Recursos económicos

La biblioteca debe contar con una asignación económica adecuada a sus funciones.

Es necesario asignar una dotación económica adecuada al papel que se quiera que desempeñe la biblioteca en el centro. Un sistema usado habitualmente en los centros es asignar un porcentaje fijo del presupuesto, con más o menos flexibilidad. Así las compras reflejan las posibilidades de este. Si el presupuesto es elevado, la biblioteca dispone de una asignación más generosa, si, por el contrario, este es más escaso, también repercutirá en la biblioteca. Para calcular este porcentaje se pueden utilizar dos criterios. Tener en cuenta el dinero asignado en los cinco o seis últimos ejercicios y sacar una media ponderada o valorar las posibilidades presupuestarias anualmente. Una vez decidido y comprobada su idoneidad, conviene hacer el gasto porque es la mejor manera de mantener actualizado el catálogo y de atender y promover las iniciativas y sugerencias de alumnos, padres, profesores. No olvidar que es apreciable la aportación que pueden hacer las editoriales e instituciones para el enriquecimiento de los fondos bibliográficos.

Recursos humanos

Todas las personas de la comunidad educativa deberían estar relacionadas de alguna manera con el funcionamiento de la biblioteca. Sin embargo es de vital importancia la existencia de un bibliotecario porque mantiene vivas las iniciativas y se ocupa de multitud de aspectos cotidianos insoslayables. De entre sus competencias destacaríamos las siguientes:

- Es el principal responsable, aunque no sea el único, del catálogo y del préstamo.
- Supervisa y controla la disponibilidad de espacios, tiempos y materiales.
- Revisa la ordenación del material de manera periódica.
- Divulga las nuevas adquisiciones.
- Realiza el programa de actividades, distribuye tareas y las coordina y vela por su cumplimiento.
- Se encarga de la confección de listas para adquirir fondos teniendo en cuenta las sugerencias que recibe de alumnos, padres y profesores.
- Mantiene al día los tablones de anuncios que afecten a la biblioteca.
- Recoge datos, elabora estudios y los divulga, sobre uso de fondos y espacios, préstamos y necesidades.
- Hace la presentación de la biblioteca a los usuarios cuando se acercan a ella por primera vez.
- Busca solución a cuantos imprevistos puedan surgir.

Es de vital importancia la existencia de un bibliotecario, con horario específico, para mantener vivas las iniciativas y realizar numerosas tareas.

Parece obvia la necesidad de liberar horario específico para la realización de todas estas tareas.

Todos organizamos y gestionamos

Aunque la figura del bibliotecario es imprescindible, todos los estamentos del centro juegan un papel importante en la gestión de la biblioteca. A cada uno de ellos le corresponderán unas u otras tareas. Pasemos a detallarlas.

a) Implicación del equipo directivo

No es posible concebir el buen funcionamiento de ningún aspecto del centro si la dirección del mismo no participa en él de forma directa. En lo que concierne a la biblioteca, el equipo directivo debe presentar sus propias propuestas, crear los cauces adecuados para la recepción de cuantas surjan en el ámbito de la comunidad escolar y estar abierto

Todos los estamentos del centro juegan un papel importante en la gestión de la biblioteca.

a todo tipo de iniciativas que puedan significar alguna mejora. También debe conocer los problemas y carencias para participar en la búsqueda de soluciones. Analizar toda la información proveniente del exterior: comunicaciones, convocatorias, concursos. Presupuestar los recursos económicos necesarios para la actualización permanente de la biblioteca y recabar datos sobre su funcionamiento, para darlos a conocer en el propio centro y para incluirlos en los informes periódicos que realice.

b) Implicación de la comisión de coordinación pedagógica

Es el órgano colegiado más apropiado para diseñar cuantas actividades han de llevar a buen término las personas que estén directamente implicadas en el funcionamiento cotidiano de la biblioteca y el resto del profesorado. La incorporación a la CCP, como un miembro más, de la persona responsable de la biblioteca se viene reclamando desde distintas instancias y ya se produce en algunos centros. Desde nuestra experiencia, opinamos que la idea es adecuada y muy útil por su efectividad. Igualmente se nos antoja sumamente importante que en el orden del día de cada reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica uno de los puntos contemple siempre la información sobre la biblioteca y el fomento de la lectura. En el mismo se debatirá sobre las actuaciones que se están realizando, se solicitarán y recogerán nuevas propuestas, se asignarán las tareas que correspondan a los departamentos y se distribuirán los materiales que se hayan confeccionado para hacer el seguimiento de las actividades que se lleven a cabo, ya sean posibles encuestas o listado de las nuevas adquisiciones.

c) Implicación del claustro de profesores

El curriculum debe ser el principal impulsor de todos los aspectos que giran alrededor de la biblioteca.

Como se indicó ya, el curriculum debe ser el principal impulsor de todos los aspectos que giran alrededor de la biblioteca. Los máximos responsables del mismo son los profesores a través de las materias que imparten y de la tarea docente diaria. Aquí descansa, por tanto, el papel que van a tener los docentes en el funcionamiento de la biblioteca, diseñando actividades, encargándose de su ejecución, interesándose por sus necesidades y conociendo día a día su evolución. Las personas somos variadas y también nuestros intereses, por eso siempre habrá un grupo de profesores más directamente involucrado. Hay que buscar mecanismos que canalicen especialmente sus iniciativas y que logren que este grupo sea lo más numeroso posible: ninguna idea interesante debe quedar sin realizar por carecer de responsable concreto que se ocupe de ella.

d) Implicación de los alumnos

Los alumnos son los principales destinatarios de cuantas actividades se programen y generen en el entorno de la biblioteca. Por esta razón se pedirá su colaboración e implicación. Esta se concretará en tareas bien definidas y precisas. Cabría señalar alguna. Participar en la redacción de las normas de funcionamiento y propuestas para la adquisición de fondos que se precisen para que la biblioteca esté actualizada. Pero también pueden realizar actividades destinadas a dar a conocer la vida de la propia biblioteca, ya sea publicando un boletín de novedades, actividades o actos culturales.

Para estimular su participación, que casi siempre sorprenderá, se les proporcionarán los canales adecuados y los espacios más idóneos. Por otro lado, habituarles a utilizar los protocolos de funcionamiento de la biblioteca del propio centro, les facilitará la utilización futura de cuantas haya en su entorno, pues se sentirán familiarizados con los procedimientos que rigen estos centros. De este modo romperán algunas de las barreras que pudieran impedirles ser usuarios habituales de las bibliotecas públicas.

Es verdad que no siempre el horario escolar facilita el acceso y el uso de la biblioteca. La actividad lectiva diaria no siempre contempla un periodo horario dedicado a la tarea. Pues bien, habrá que buscar estrategias que permitan aprovechar aquellos resquicios que la actividad docente pudiera ofrecer. Entre ellos señalaremos algunos: las ausencias del profesorado, incidencias que se podrían aprovechar para el fomento de la lectura en la biblioteca del centro si la programación general contemplara tal posibilidad y la encomendase a los profesores de guardia. Para su efectividad, esta actuación debe venir acompañada de las actividades concretas y estar asumida por el claustro. El recreo o los recreos se antojan como momentos y espacios idóneos para el préstamo de libros. El plan de acción tutorial también debería contemplar actividades relacionadas con el uso y disfrute de la biblioteca. Estas pueden ser tan sencillas como la mera información sobre las novedades adquiridas o utilizar el espacio físico de la biblioteca para que los alumnos realicen lectura individual o compartida. Y por último, aquellos alumnos que no cursen la asignatura de religión podrían ocupar este tiempo realizando actividades relacionadas con la lectura y diseñadas a tal efecto.

e) Implicación de los padres

Nadie cuestiona el papel protagonista que está reservado a los padres en la educación de sus hijos. Este protagonismo también puede tener cabida en el uso y organización de la biblioteca del centro y en el fomento de la lectura: si tú lees, ellos leen. Ellos deben ser un importante referente para sus hijos en el cultivo de las aficiones lectoras. La biblioteca será un recurso más que los padres tendrán a su disposición para llevar a buen término esta obligación intransferible. Aunque cualquier tipo de organización les podría ser útil para cumplir y llevar a buen término sus objetivos, parece que la tradición aconseja que la colaboración de los padres con el centro se canalice a través de las organizaciones que tiene asignadas estas competencias: las AMPAs. Sus cauces de comunicación y los órganos de participación institucional en los que las AMPAs están representadas también se pueden utilizar para hacer llegar a los padres cuantas iniciativas tengan como centro el espacio de la biblioteca y el fomento de la lectura. Concretando estas iniciativas podemos explicitar: presentarles los proyectos que afectan a la biblioteca; solicitar su colaboración indicándoles qué actuaciones pueden realizar ellos en el ámbito familiar para fomentar el interés y la afición de sus hijos por la lectura; recordarles que los espacios del centro están a su disposición para que puedan realizar cuantas reuniones o asambleas crean necesarias o pertinentes; buscar su participación en grupos de lectura o invitarles a que creen los suyos; y, por último, ofrecerles la colaboración del centro para participar en sus propias actividades, tengan estas la concreción de concursos literarios, visitas a otras bibliotecas, donaciones de libros a ONGs, o celebración de alguna fecha conmemorativa.

Los padres deben ser el referente para sus hijos a la hora de enfrentarse éstos con los retazos de vida que fluyen en las páginas de un libro.

La biblioteca como recurso pedagógico didáctico

Este artículo pretende dejar claro que la biblioteca debe estar a disposición del currículo y tratar de responder a él. Al planificar y desarrollar todas las tareas escolares, habrá que recurrir a la biblioteca con frecuencia para solucionar los problemas que encontremos. Las necesidades que puedan surgir desde la programación de actividades de las materias y de las actividades extraescolares y complementarias deben encontrar en nuestros fondos bibliográficos y equipos una respuesta adecuada.

Para que la biblioteca constituya un auténtico recurso, todos, particularmente los alumnos, deben estar preparados para obtener de ella los mejores resultados con un esfuerzo proporcionado. Para conseguirlo habrá que realizar una mínima formación de usuarios desde todos los ámbitos que se pueda, la propia biblioteca, el aula, las actividades, las familias y desde varias perspectivas: saber qué buscar, dónde, cómo hacerlo y, conseguido el recurso apropiado, saber cómo utilizarlo. El resultado será el que planteábamos al principio: lectores competentes, personas autónomas capaces de atender las necesidades que su formación les va planteando.

La biblioteca y el entorno

La posibilidad de que la biblioteca esté disponible para ser utilizada, al menos, en el barrio donde radica el centro escolar es cada vez más frecuente, y se debería tender a que fuese habitual. Puede servir para fines más o menos obvios que no detallaremos. Su utilización durante el periodo lectivo sería posible y fácil de conseguir. Pero fuera de él, durante la tarde para centros con jornada de mañana y los fines de semana, a la vez que interesante, es una opción que plantea problemas difíciles de solucionar: cómo se realizan los accesos y quién los controla; qué dependencias o instalaciones son accesibles y cuáles no; quién se encarga de la biblioteca y de todo el material allí depositado. Se han buscado soluciones que pueden servir. Apropriadas para el lugar donde se han propuesto, pero nos parece que no hay reglas universales. Aquí sí que vale aquello de que con interés, buena voluntad e imaginación, se puede hacer casi todo y ahí está la receta: estudiar cada caso concreto y buscar las soluciones más apropiadas. En cierta ocasión, como era un objetivo que no estaba al alcance del propio centro, pero seguía interesando, se pidió ayuda y una solución a la AMPA, que la encontró: dedicó parte de su presupuesto a la contratación de una persona de confianza, durante una hora diaria, para resolver los problemas señalados.

A modo de resumen, insistiremos en algún detalle. Puede que existan tantas maneras de concebir la biblioteca, su funcionamiento y sus fines como personas puedan considerarse vinculadas a ella. Aunque se perciba como un lugar o espacio físico, se puede afirmar que lo trasciende y viene a ser un concepto asociado a cualquier actividad relacionada con la utilización de sus recursos por cualquier persona de la comunidad educativa. Es, en definitiva, una especie de estado de ánimo del centro escolar o, si se prefiere, su pulso.

La biblioteca es una especie de estado de ánimo del centro escolar o, si se prefiere, su pulso.

El número de personas que la visitan diariamente y la finalidad con la que lo hacen serán buenos indicadores de su vitalidad: cuántos alumnos, de qué grupos, qué profesores, para qué, qué personas ajenas al centro, a qué van... Recopilar información sobre todos estos aspectos, presentarla adecuadamente, ofrecerla, ... puede servir para mejorarla.

Será de mucho interés que tanto padres como profesores reciban un mensaje sencillo desde la biblioteca: todo el apoyo que los alumnos necesitan para resolver sus problemas curriculares se encuentra allí. Evidentemente, esta idea puede que suene a entelequia, pero a este fin deben encaminarse todos los esfuerzos y ella nos ayudará a conseguirlo ■



Fomento de la lectura en el IES La Asunción de Elche¹

José María Asencio Verdú

Responsable del proyecto de la biblioteca escolar

Sumario: 1. Contexto del centro. 2. Aproximación a la historia de la biblioteca actual: situación de partida y actuaciones llevadas a cabo. 3. Objetivos y aspectos más novedosos de la biblioteca. 4. Logros alcanzados y beneficios obtenidos. 5. Un proyecto para compartir: web de la biblioteca y película documental *Pura alegría*.

Resumen

Desde el curso escolar 2000-2001 la biblioteca escolar del IES La Asunción de Elche ha experimentado un cambio sustancial. Gracias a la colaboración del Ayuntamiento de la ciudad, empresas y entidades bancarias del entorno, y la Asociación de padres del centro, la biblioteca de este instituto se ha convertido en un espacio habitual del fomento de la lectura. La clave ha consistido en tener libros muy variados en cuanto a temática y nivel, evitar la obligatoriedad de un libro de lectura para todos los alumnos, devolver el libro a la biblioteca cuando no es del interés del lector y dedicar horas de lectura en el centro a través de las asignaturas de castellano, valenciano e inglés. Esta experiencia ha sido plasmada en el largometraje documental *Pura alegría*.

Palabras clave: Proyecto, colaboración, fomento de la lectura, documental *Pura Alegría*, plan lector.

Contexto del centro

El IES La Asunción de Nuestra Señora² es el centro más veterano de los catorce institutos públicos existentes en Elche. En la actualidad cuenta con 782 alumnos, de los cuales una parte procede del colegio público “El Palmeral” (que se encuentra en zona centro y muy cercano al instituto, perteneciendo sus alumnos a un nivel socioeconómico medio-alto), y otra parte parte, de los colegios públicos “Dama d’Elx” y “El Pla”, situados en el

¹ Este artículo será publicado próximamente por el Ministerio de Educación al haber sido galardonado el IES La Asunción de Elche con el 2º Premio Nacional de Buenas Prácticas para la Dinamización e Innovación de las Bibliotecas de los Centros Escolares para el año 2007.

² En nuestro instituto el porcentaje de profesores titulares corresponde a un 70% del total, de los cuales una gran parte son antiguos alumnos del centro; el 30% restante son profesores interinos. El personal no docente del centro está compuesto por cuatro conserjes. La limpieza está asegurada con una contrata, pero no depende directamente del centro, salvo una limpiadora que es personal de la Consellería. Además hay 3 administrativos, dos de ellos con plaza definitiva. Los grupos de alumnos del curso 2006/2007 han sido los siguientes: tres grupos de 1º ESO, tres de 2º ESO, siete de 3º ESO, seis de 4º ESO, uno de 4º ESO de Diversificación Curricular, dos 1º Bachillerato de Ciencias, un 1º Bachillerato Humanidades, un 2º Bachillerato Ciencias-Humanidades-CCSS, dos 2º Bachillerato Ciencias, un 2º Bachillerato Humanidades-CCSS, un 1º Bachillerato Humanidades-Ciencias (Nocturno), dos 2º Bachillerato Ciencias y Humanidades-CCSS (Nocturno).

barrio del Pla, cuyos alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio. Los alumnos procedentes de estos colegios se incorporan a nuestro instituto a partir de 3º ESO. A estos alumnos, hay que añadir una pequeña minoría de 30 muchachos inmigrantes.

Las relaciones más frecuentes del instituto tienen lugar con la Dirección Territorial de Educación de Alicante, básicamente a través de la Inspección Educativa, y con el Ayuntamiento de Elche. Gracias a los proyectos de la Biblioteca escolar y de la página web que coordinan respectivamente José María Asencio Verdú y José Jaime Mas Bonmatí, nuestro centro ha establecido unas fluidas y fructíferas relaciones con la Asociación de madres y padres (AMPA), el Ayuntamiento, entidades bancarias, empresas del Parque Industrial de Elche y medios de comunicación local de la ciudad.

Aproximación a la historia de la biblioteca actual: situación de partida y actuaciones llevadas a cabo

Para conocer con exactitud las características actuales de nuestra biblioteca es necesario remontarnos al cambio que ésta comenzó a experimentar a partir del curso escolar 2000-2001. Después de cuarenta años de vida del instituto y de la reubicación de la biblioteca en diferentes lugares del mismo, un informe técnico de la Consellería de Educación de Alicante de mediados de los años noventa aconsejó su traslado de la segunda a la planta baja del centro, lo cual unido al hecho de que, por aquellas fechas, pasaba a estar desalojada la casa de los conserjes localizada en dicha planta, se consideró que con la demolición de las distintas paredes de la vivienda el lugar sería el propicio para el fin que se perseguía. No es obvio decir que el cambio supuso múltiples problemas y, aunque habíamos encontrado un nuevo espacio, la realidad es que el entorno de la biblioteca actual no era en modo alguno el adecuado para la dinamización que en ella se pretendía realizar.

La biblioteca del centro ha experimentado un considerable cambio a partir del curso escolar 2000-2001.



Por eso, desde la fecha referida, se consideró que se debían crear y coordinar sucesivos grupos de trabajo vinculados al CEFIRE (centro de profesores) de Elche para impulsar el cambio que nuestra biblioteca necesitaba. El trabajo iba a ser muy arduo, pero afortunadamente ha sido también muy fructífero. A continuación detallamos las directrices básicas que se han desarrollado en la biblioteca del IES La Asunción desde el año 2000:

- Se ha realizado un informe detallado de la situación de la biblioteca en el año en que el primer grupo de trabajo comenzó a funcionar (biblioteca desorganizada debido a su cambio de ubicación; mobiliario inadecuado y libros, en general, no adecuados tampoco a las necesidades del alumnado; biblioteca no preparada informáticamente y sin acceso a internet; y carente, además, de un bibliotecario especializado o, al menos, de la figura de un coordinador de la misma).
- Se ha llevado a cabo en profundidad una revisión del fondo existente en la biblioteca desde que el instituto fuera inaugurado a mediados de los años sesenta, habiendo sido trasladados a los departamentos aquellos ejemplares que no son de utilidad para una biblioteca cuyos beneficiarios han de ser los estudiantes de Secundaria y Bachillerato.
- Se han adquirido armarios-biblioteca para la totalidad de las aulas del centro y se han dotado con diccionarios de castellano, valenciano e inglés. La finalidad de dichos armarios era la de potenciar en un futuro las bibliotecas de aula en conexión directa con la biblioteca escolar.
- Se han establecido contactos con la asociación alicantina de Técnicos Especialistas en Biblioteconomía, Archivística y Documentación (TEBAD) para proceder a catalogar adecuadamente los libros de la biblioteca en colaboración con grupos de profesores del centro. El número de libros catalogados en la actualidad asciende a 4.919.
- Se han comprado en diferentes fases diecinueve módulos de estanterías.
- Se ha implicado en el proyecto al AMPA del centro, cuya colaboración desde entonces ha sido constante y muy valiosa.
- Se han establecido las líneas directrices del proyecto de biblioteca escolar basado en la implicación de diversos sectores del entorno: Consellería, Ayuntamiento, AMPA, entidades bancarias y empresas de la ciudad de Elche.
- Se ha elaborado un presupuesto detallado del plan en base a una exhaustiva selección de libros adecuados para los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Dicha selección se caracteriza por abarcar a la totalidad de las asignaturas del currículum y porque, atendiendo a la diversidad del alumnado, los libros elegidos son diferentes en cuanto a temática y nivel.
- Se han ido comprando durante los últimos años colecciones de libros seleccionados del presupuesto anteriormente expuesto y, por otro lado, se han comprado también cuatro ordenadores y una impresora y se ha realizado la correspondiente conexión a internet.

- El presupuesto del proyecto ha sido presentado por el coordinador del mismo a distintas entidades bancarias y empresas del Parque Industrial de Elche. Entre las entidades y empresas que se han implicado en el proyecto están la Caja de Ahorros del Mediterráneo, La Caixa, Inyectados Peke's, Hijos de Óscar Botella Sempere, S. L., Morata Logística y Transporte y Pig Leader. A todas ellas se les han enviado las correspondientes cartas de agradecimiento.
- Se ha implicado al Ayuntamiento de Elche, a través de las concejalías de Educación y de Cultura, en la colocación de un nuevo piso para la biblioteca y de un expositor de libros.
- Se han publicado artículos en los medios de comunicación local para dar a conocer las características del proyecto.
- Se han elaborado guías para el uso de la biblioteca destinadas a los alumnos y a los profesores de guardia de la misma.
- Se ha puesto en marcha la página web de la biblioteca al objeto de compartir el trabajo que venimos realizando desde el año 2000.
- Durante el curso escolar 2006-2007 y en el actual ha sido y está siendo muy enriquecedora la colaboración del ex-alumno del coordinador, José Manuel Bolaños Segura, licenciado en Filología Hispánica, quien ha participado en la catalogación de libros y en la revisión y selección de los materiales de la biblioteca.
- Gracias a la resolución del once de noviembre de 2005 por la que las administraciones central y autonómica iniciaron un proceso de colaboración para modernizar las bibliotecas escolares, se han podido adquirir un total de ochocientos veintinueve libros, un ordenador y cinco módulos de estanterías en el inicio del curso académico 2006-2007.

Objetivos y aspectos más novedosos de la biblioteca

Una vez que consideramos que la biblioteca estaba adaptada para las necesidades de los alumnos y que disponíamos de recursos suficientes para desarrollar un plan lector, se establecieron las acciones y procedimientos que deberían ponerse en práctica para la consecución del mismo y que detallamos a continuación. Y, por otro lado, su aplicación ha sido progresiva: en el curso escolar 2005-2006 abarcó a tres grupos de 1º ESO y tres de 2º ESO; en el 2006-2007, se sumaron seis grupos de 3º ESO y tres de 4º ESO; y en el presente curso, la totalidad de los diecinueve grupos existentes en el centro desde 1º ESO a 4º ESO pasan semanalmente por la biblioteca para dedicar tiempo a leer en las asignaturas de alternativa, valenciano y castellano.

Nuestra biblioteca está viva, pues todas las horas lectivas acogen la presencia de alumnos que vienen a ella para participar en el proyecto lector.

En una sociedad caracterizada cada vez más por la dispersión y la poca disponibilidad para la reflexión serena y tranquila, los objetivos básicos del proyecto lector del IES La Asunción de Elche son fomentar la lectura entre los alumnos de los niveles educativos mencionados para que comprendan la necesidad del encuentro personal con uno mismo a través del tiempo destinado a la lectura. Sólo desde el acercamiento de los alumnos a

un espacio idóneo para ello, podremos conseguir que, en un futuro, el hábito lector pase a formar parte esencial de su vida de adultos.

Respecto al aspecto más novedoso de la biblioteca del centro, pensamos que el más primordial y satisfactorio para nosotros es que nuestra biblioteca está viva, pues todas las horas lectivas acogen la presencia de alumnos que vienen a ella para participar en el proyecto lector. Y pensamos también que las acciones, procedimientos y recursos puestos en marcha en nuestro plan confirman, en cierto modo, las palabras de Emili Teixidor, quien, en su artículo titulado “Estrategias del deseo o trucos para leer” (La Vanguardia, 19-I-2005) y premiado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, se expresaba en los siguientes términos:

“No se trata de convertir la lectura en un programa educacional, sino de educar –sobre todo a los jóvenes– en la lectura. Una de las estrategias es ampliar las posibilidades para leer y, aprovechando los espacios, hacer que las bibliotecas, escolares o municipales, sean lugares de encuentro abiertos a los libros y a las personas. Si no se hace así, simplemente propiciando los encuentros, las iniciativas pueden convertirse fácilmente en instituciones que eliminen el placer de la lectura. En algunos países han establecido la hora del silencio en la cual todo el personal debe permanecer callado y con un libro en las manos, desde la directora hasta el conserje, y aplicarse en la lectura. Una hora diaria.”

Las *acciones* que se han puesto en marcha para desarrollar el proyecto son las siguientes:

- Basándose en su experiencia de años previos, el profesor coordinador de la biblioteca es el encargado de impartir en este lugar un gran número de clases de alternativa como taller de lectura. Dicho profesor dispone, además, de cuatro horas lectivas y de las tres de guardias para gestionar la biblioteca, siendo su continuada presencia en la misma una referencia esencial para los alumnos y profesores implicados en el proyecto.
- Los profesores tutores dedican la hora de tutoría a la lectura siempre que no tengan cuestiones a tratar propias de esta actividad.
- Los profesores de valenciano y castellano dedican una hora semanal de lectura en la biblioteca.
- Los alumnos deben leer tres veces en casa como mínimo.

El plan lector contempla una gran variedad de actuaciones y procedimientos.

En cuanto a los *procedimientos* que hemos puesto en práctica destacan los siguientes:

- Hacer comprender a los alumnos que sin un entorno propicio para el silencio y la tranquilidad no es posible la lectura, para lo cual se han establecido una serie de estrategias básicas como, por ejemplo, evitar que muchos alumnos se levanten de su mesa al mismo tiempo para dejar o coger un libro o hacerles comprender que sin un clima de silencio y armonía se hace muy difícil la posibilidad de leer. Es significativo que en las evaluaciones que los alumnos han realizado del proyecto valoran justamente

este aspecto, llegando incluso a censurar a aquellos compañeros que, al hablar o molestar, impiden en ocasiones la tranquilidad necesaria que se persigue.

- Dedicar sesiones iniciales en la biblioteca para que los alumnos conozcan la localización de los libros y poder acceder así autónomamente en la búsqueda de libros de su interés.
- No poner como lectura obligatoria un mismo libro para todos los alumnos.
- Devolver a la biblioteca el libro que el alumno haya escogido en caso de que no sea de su agrado.
- Dedicar tiempo de lectura en la biblioteca para que el profesor pueda servir de guía de los alumnos en la selección de los libros y se pueda favorecer igualmente un clima de acercamiento personal y colectivo en torno al proceso lector.
- Dedicar tiempo en la biblioteca al intercambio de opiniones entre los alumnos y el profesor sobre los libros que más les han gustado. Los alumnos han sido, en muchas ocasiones, quienes han acabado recomendando las lecturas a sus propios compañeros. Por otro lado, este intercambio de opiniones ha favorecido además un aspecto básico del currículum como es la expresión oral.
- Leer a los alumnos narraciones y poemas por parte del profesor.
- Dedicar un apartado de la libreta de aula para que el alumno anote la evolución diaria del ritmo lector. Una vez acabada la lectura del libro, se anota brevemente un comentario sobre las características del mismo: no se trata de hacer un trabajo extenso acerca del libro, sino de apuntar en pocas líneas qué es lo que al alumno le ha gustado especialmente de la lectura realizada. Cuando el libro es devuelto, se anota también el motivo de la devolución.
- Dedicar en la misma libreta de aula un apartado destinado a la ampliación de vocabulario, lo cual sirve a su vez para fomentar el hábito del uso de los diccionarios.
- Iniciar en la aproximación a la poesía y en la memorización y recitado de textos poéticos.

Logros alcanzados y beneficios obtenidos

El conjunto de la comunidad educativa del IES La Asunción de Elche considera que la biblioteca del centro se ha convertido en el espacio más frecuentado de nuestro instituto, habiendo aumentado significativamente el número de libros prestados y leídos gracias al plan de fomento de la lectura que se ha puesto en marcha en una biblioteca escolar que permanece abierta al alumnado durante el horario lectivo completo.

La biblioteca escolar permanece abierta al alumnado durante el horario lectivo completo.

El número de libros leídos en el curso académico 2006-2007 fue el siguiente:

1º A: 331	1º B: 334
1º C: 246	2º A: 327
2º B: 278	2º C: 298
3º A: 253	3º B: 240
3º C: 102	3º D: 140
3º E: 65	3º G: 164
4º B: 141	4º C: 73
4º E: 221	Número total de libros leídos: 3.213

Es significativo remarcar que los grupos que leyeron más (1º A, B, C, 2º A, B, C, 3º A, B, G y 4º B y E) fueron los que están vinculados al centro desde 1º ESO y llevan más tiempo participando en actividades de fomento lector; mientras que el resto de grupos está constituido mayoritariamente por alumnos procedentes de los colegios “El Pla” y “Dama d’Elx”, que, como hemos referido al principio, se incorporan al instituto a partir de 3º ESO. Los resultados de estos últimos grupos confirman la necesidad de establecer contactos con sus centros de procedencia para darles a conocer la metodología de fomento lector que venimos practicando en el IES La Asunción.

Respecto al presente curso académico 2007-2008, podemos comentar que el número total de libros que se han prestado a finales del segundo trimestre asciende a 2.951, siendo 436 el número de alumnos pertenecientes a los 19 grupos de 1º a 4º ESO que acuden semanalmente a la biblioteca del centro.

Un proyecto para compartir: web de la biblioteca y película documental *Pura alegría*

La vocación del proyecto que estamos desarrollando en el IES La Asunción de Elche es la de compartir nuestra experiencia con el resto de la comunidad educativa. Estamos convencidos de que a leer sólo se aprende dedicando tiempo a la lectura y buscando los recursos y estrategias adecuados para conseguirlo. Invitamos desde estas páginas a visitar la página web del centro, donde, entre otras cosas, se podrá encontrar información sobre la descripción del plan lector, opiniones de los alumnos sobre el mismo, noticias sobre nuestra biblioteca en los medios de comunicación local o las memorias y documentos que se han elaborado desde el curso 2000-2001 hasta la actualidad, y en los que se puede apreciar el trabajo desarrollado para transformar una biblioteca infrautilizada en lo que es en estos momentos: un espacio propiciador del fomento de la lectura.

El trabajo desarrollado ha transformado una biblioteca infrautilizada en un espacio propiciador del fomento de la lectura.

Creemos de interés referir también que, en el instituto, hemos realizado, en colaboración con el Ayuntamiento de Elche, la Caja del Mediterráneo y la Asociación Juvenil ilicitana Medio Cero, una película documental titulada *Pura alegría*. Gracias a la autorización que recibimos de los padres de los veintiocho alumnos del grupo de 1º ESO B del curso escolar 2005-2006, se pudo hacer un seguimiento de la clase de fomento de

la lectura de estos alumnos con el coordinador de la biblioteca. Este documental es fruto de sesenta horas de grabación y un año de montaje y, a nuestro juicio, en él se viene a dejar constancia de la necesidad que hemos comentado de dedicar tiempo en los centros educativos para el fomento de la lectura, pero, más allá de dicha necesidad, pensamos que el largometraje *Pura alegría* es igualmente un testimonio de la complejidad de educar y del gran valor que la educación supone para fortalecer los cimientos seguros de una sociedad democrática. El realizador del mismo es David Gomis Bru y el autor de la banda sonora José Antonio Serrano López, ambos antiguos alumnos del IES La Asunción.

El largometraje “Pura alegría” es un testimonio de la complejidad de educar y del gran valor de la educación para fortalecer los cimientos de una sociedad democrática.

La presentación del documental se llevó a cabo el 14 de diciembre de 2007 en el Centro de Congresos de Elche, siendo el acto presidido por el alcalde D. Alejandro Soler Mur. Tres días antes y como preámbulo de dicha presentación, el profesor D. José Antonio Marina dio una conferencia en el Aula de Cultura de la CAM que, dirigida al conjunto del profesorado ilicitano, versó sobre la importancia del fomento de la lectura en los colegios y los institutos. Pocos días antes de las vacaciones de Navidad, fueron distribuidas setecientas copias del documental entre los centros educativos de Elche, medios de comunicación nacionales, centros de formación del profesorado de toda España, así como entre especialistas, publicaciones e instituciones vinculados al fomento de la lectura y a las bibliotecas escolares ■



Fomentar la capacidad lectora desde las familias

Carmen Nieto García

Colaboradora de Formación de CEAPA

“Nunca se debe ordenar leer un libro a nadie. Lo mejor es sugerir, mostrar, indicar, aquellos libros que nos parecen los mejores, para que nuestros hijos y alumnos se diviertan y aprendan”.

(Gianni Rodari, maestro y pedagogo italiano, autor de *Gramática de la fantasía*).

Tener experiencias gratificantes con la lectura desde pequeños es la mayor garantía de crear un buen lector.

El entorno familiar es potencialmente el más idóneo para gestar el gusto por la lectura en los niños y niñas, ya que cuanto antes aprendan a disfrutar de lo que supone entrar en el mundo mágico de los libros, a estrechar éste con los sentimientos y los lazos afectivos, mayor será la posibilidad de crear buenos lectores a lo largo de la vida. Tener experiencias gratificantes con la lectura desde pequeños es la mayor garantía de crear un buen lector. Si conocemos las estrategias más adecuadas para cada edad, tendremos más posibilidades de éxito en nuestra labor.

¿Cómo empezar desde que son pequeños? Primero tenemos que encontrar tiempo para leer con ellos, para que vean que esto tiene importancia para nosotros. Así, desde muy pequeños, es conveniente convertir la lectura en una rutina diaria, leyéndoles unos minutos cada día con un contacto personal directo, dejándoles que agarren o sujeten el libro o incluso que nos ayuden a pasar las páginas. La hora de ir a la cama es un momento especialmente apropiado para leer juntos, ya que relaja y crea una extraordinaria complicidad.

Mediante las ilustraciones de los cuentos, y siendo nosotros quienes les leamos el texto, podemos ir creando el deseo por saber leer. De igual manera, si leemos con una buena entonación y utilizamos voces diferentes para distintos personajes, contribuimos a representar la historia y con ello a hacerla más interesante o divertida. A la vez que observan las ilustraciones, que sirven para desarrollar su imaginación, podemos señalar las propias palabras, para que vayan fijándose en ellas.

Conseguir involucrarles en las historias hace que se sientan parte activa de la lectura. Para ello podemos formularles preguntas y comentar lo que ocurre en la historia, sobre qué cree que sucederá más adelante o cómo terminará la historia, permitir que ellos nos

Conseguir involucrarles en las historias hace que se sientan parte activa de la lectura.

pregunten a nosotros, deteniendo la lectura del cuento o libro e intentando relacionar la historia con la vida del niño o niña, con aspectos que le resulten cercanos, haciendo conexiones con la vida real. También podemos proponerles que inventen un final, y que tras terminar el libro nos cuenten la historia, para que así tengan que expresarse y desarrollen su expresión oral.

Para que las familias podamos promover la lectura en nuestros hijos e hijas, necesitamos ser capaces de transmitirles el interés y las ventajas que tiene leer. Para ello no es suficiente tener la capacidad física de hacerlo. Disfrutar de la lectura requiere estrategias que la animen, leer en casa, hablar de los avances en su aprendizaje. Padres y madres somos los principales educadores y, por lo tanto, nuestros hijos e hijas aprenderán de nosotros no sólo por la dedicación a la lectura compartida y el gusto que mostremos en su desarrollo, sino también por los hábitos que observen en nosotros. Seremos sus modelos, creando el hábito de comprar libros, llevándoles a las librerías para que los escojan ellos mismos, proponiéndoles crear su propia biblioteca. Nuestra labor aquí tiene un papel muy relevante.

Tenemos que animarles a que una parte de su tiempo la dediquen a sentarse con tranquilidad y se deleiten con la lectura, a que encuentren el tema que más les agrade, lo que servirá para introducirles en el mundo de la literatura de manera lúdica, voluntaria, con los aprendizajes que supone leer, ampliando el vocabulario, conociendo la sintaxis, aprendiendo a relacionar, etc. Los adultos que rodeamos a los niños y niñas en la familia hemos de creernos que esto es posible, de lo contrario nosotros mismos estaremos transmitiendo un mensaje inconscientemente de que no se puede lograr.

Por otro lado, hay que buscar la oportunidad para entablar conversación sobre el tema que están leyendo, incluso puede facilitar que dialoguemos sobre otros asuntos relacionados que queramos tocar o cuestiones que consideremos de interés. Sin duda, comentar nuestras lecturas con ellos es muy favorecedor: el porqué de ese libro y quién es su autor, con lo que ampliaremos de manera muy natural su bagaje cultural, al ir conociendo los nombres y tal vez la biografía del autor. De este modo seremos, junto con la escuela, los responsables favorecedores de crear el hábito de la lectura.

Prohibirles que vean la televisión y obligarles a que lean en su lugar es la forma más segura de hacer que odien los libros.

En la preadolescencia y adolescencia, en un momento en el que la tecnología tiene un lugar primordial, en el que la televisión y las videoconsolas son protagonistas, las familias hemos de saber aprovechar el conocimiento que tenemos de estas tecnologías, programas o juegos, para elegir libros con esa temática, temas que pueden hacernos ser certeros a la hora de elegir los títulos. Prohibirles que vean la televisión y obligarles a que lean en su lugar es la forma más segura de hacer que odien los libros, y si elegimos nosotros los temas de sus lecturas y además les obligamos a terminarlas, provocaremos un hastío que les alejará del objetivo que pretendemos conseguir.

En la preadolescencia y adolescencia, edad de rebeliones, crisis, transformaciones y emociones, la relación entre los textos y el lector es más emocional que intelectual, y la capacidad de imaginar todavía determina la de razonar. Su realidad tiene límites muy distintos a los nuestros. En esa edad, suele resultar más atractiva la ficción y la poesía, pues el mundo de lo posible se desborda en ambos géneros.

No podemos obligar a nuestros hijos e hijas a sentir, emocionarse o maravillarse a través de lo que los ojos de otros han visto e imaginado, pero sí animarles a que sientan o se emocionen. Apoyarles para que mantengan una estrecha relación con la lectura contribuirá a una mejora del rendimiento académico, a abrirles posibilidades al conocimiento, con el objetivo de hacer de nuestros hijos e hijas ciudadanos preparados intelectualmente y personas con espíritu crítico que sepan interpretar la realidad de modo adecuado ■

Una institución dedicada al Patrimonio Histórico Escolar de Cantabria: el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela

Juan González Ruiz

Inspector de Educación, Director del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, en Polanco (Cantabria)

Sumario: 1. Génesis de una institución. 2. La salvaguarda del PHE. 3. La cultura escolar. 4. La memoria viva de la escuela. 5. Una mirada al futuro.

Resumen

A partir de una justificación histórica centrada en los cambios ocurridos en el sistema educativo de los últimos cuarenta años, se exponen las motivaciones inmediatas para la creación del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, de Polanco, institución dedicada al Patrimonio Histórico Escolar en el ámbito territorial de Cantabria, y las líneas maestras de su concepción. Una sucinta exposición de las actividades más relevantes llevadas a cabo en sus tres años de existencia da paso a una consideración final sobre las perspectivas de futuro de este centro y, en general, de las instituciones dedicadas al Patrimonio Histórico Escolar.

Palabras clave: Patrimonio Histórico Escolar, escuela, maestro, Museo escolar, Historia de la Educación, cultura escolar, Cantabria, Polanco.

Una mirada, siquiera superficial, a la historia de las escuelas¹ de Cantabria se muestra especialmente interesante en razón de algunos factores. Fenómenos como los efectos de la emigración en el ámbito escolar, las actuaciones de los indianos, la dispersión rural de la población, el papel de la Iglesia y de las congregaciones religiosas, las obras de carácter asistencial promovidas por las grandes empresas que lideraron el desarrollo industrial y económico de la región en los inicios del siglo XX, las altas tasas de alfabetización que se dieron por estos mismos años, o la incidencia de las corrientes arquitectónicas del pasado siglo en la construcción de edificios escolares, aunque no fueran privativos de Cantabria por haberse producido también en otras regiones españolas y especialmente del norte peninsular, añaden interés a las iniciativas que acerca de la conservación y

¹Tanto a lo largo de este artículo como en todas las acciones de la institución de la que se da cuenta, se entiende por escuela toda institución específicamente dedicada a la educación por medio de la enseñanza, con independencia del término concreto que designe, o haya designado a lo largo de la historia y de los sucesivos sistemas educativos, los distintos tipos de centros escolares así definidos en su generalidad. Otro tanto cabe decir del término *maestro(a)*, con el que se designa a cualquier persona dedicada profesionalmente a la educación por medio de la enseñanza.

estudios sobre el Patrimonio Histórico Escolar² se vienen desarrollando últimamente en España. De modo que, por si no hubiera sido suficiente la justificación que en cualquier caso y a todos los niveles encierran estas actuaciones, existían también motivaciones muy poderosas para que, en los ámbitos territoriales y de competencias de la Comunidad Autónoma de Cantabria, la propia administración educativa tomara cartas en el asunto.

Génesis de una institución

Es así como nació en el año 2005 el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, ubicado en la localidad cántabra de Polanco. Pero hasta llegar a esa fecha y a tal lugar se ha recorrido un camino no por relativamente corto menos intenso y azaroso.

La Ley General de Educación de 1970 y alguna otra actuación institucional cercana (especialmente el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) habían desatado un movimiento imparable de modernización de la arcaica escuela española mucho más amplio que la mera actualización de métodos y recursos didácticos: alcanzaba al papel profesional y social de los maestros, al status institucional de las escuelas y a la planificación de un verdadero sistema escolar, y, en definitiva, apuntaba al establecimiento efectivo del servicio público de la educación con todas sus consecuencias sociales, políticas y económicas, además de las pedagógicas. El acelerado cambio que se produjo en todos los aspectos de la vida de las escuelas, e incluso en su propia existencia, tuvo una gran incidencia en el territorio de Cantabria, donde la proliferación y dispersión de escuelas unitarias en los medios rurales se vio profundamente afectada por los procesos de concentración escolar originados a raíz de la aplicación del nuevo sistema educativo.

En Cantabria, la proliferación y dispersión de escuelas unitarias en los medios rurales se vio afectada por los procesos de concentración escolar a partir de 1970.

De modo que, en la década de los ochenta del pasado siglo, tanto las escuelas como los rasgos profesionales de los maestros empezaron a ser muy distintos de lo que había venido siendo habitual y tradicional durante las décadas anteriores, casi podría decirse que desde un siglo atrás. A raíz de la transición política a la democracia, pronto se percibió la necesidad de abordar un cambio más profundo, de emprender un ordenamiento legal más acorde con las expectativas creadas desde los puntos de vista político, social y pedagógico; y a la vez que se tomaba conciencia del cambio y se iniciaba la construcción del nuevo sistema educativo, fueron surgiendo iniciativas que permitieran conservar, desde un punto de vista histórico, los testimonios de una época escolar en trance de desaparición. Bien es cierto que en estos momentos estas primeras iniciativas se debieron a personas que compartían su profesión educadora con la devoción por el patrimonio cultural e histórico, y que sus realizaciones se vieron limitadas a sus propias posibilidades y a alguna azarosa oportunidad concedida por alguna institución cultural o por contadas administraciones públicas.

² Se entiende por *Patrimonio Histórico Escolar* (en adelante: PHE) el conjunto de testimonios (documentos, libros, mobiliario, utillaje escolar, imágenes, grabaciones, etc.) que aportan referencias sobre el pasado escolar.

Así, en el acto institucional de la entonces llamada Fiesta del Maestro del año 1986, quien esto escribe, a la sazón Inspector Jefe, desarrolló una conferencia bajo el título de *¡Adiós, viejas escuelas!*, en la que, además de ofrecer una colección de imágenes de edificios escolares en reciente desuso y de alertar sobre la desaparición de los mismos y de otra serie de testimonios del pasado escolar inmediato, proponía la creación de un Museo Escolar de Cantabria y la declaración de algunas de esas construcciones como bienes culturales sujetos a alguna forma de protección oficial.

Dos años después, la Fundación Santillana acogió en su sede de la villa cántabra homónima una magna exposición titulada *La Escuela de Ayer en Cantabria*³, luego traslada a Santander con el patrocinio de su Ayuntamiento y complementada con un ciclo de conferencias bajo el epígrafe general de *Los inicios de la educación institucionalizada en Cantabria*. Se trató de la primera exposición de este tipo realizada en España, y su difusión en el ámbito nacional a través de los medios de comunicación sin duda favoreció que se llevaran a cabo otras similares en otros lugares por iniciativa de centros de profesores, ayuntamientos, universidades, sindicatos, administraciones y entidades culturales. Desde entonces, y a pesar de que poco a poco se fue formando un grupo cada vez más numeroso de aficionados y estudiosos incardinados algunos de ellos en la Universidad de Cantabria, durante década y media sólo se llevaron a cabo algunas actuaciones esporádicas, que mantuvieron a duras penas un tenue atisbo de interés en la sociedad por *las cosas de las escuelas antiguas*: celebraciones de efemérides, capítulos específicos dentro de otras realizaciones de carácter etnográfico, publicaciones de historia local.

Hasta que a finales del año 2004 la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria encargó a quien esto escribe el diseño de un centro dedicado al PHE, que habría de instalarse en el magnífico palacete que el escritor José María de Pereda, nacido en una casa cercana, edificó para residencia propia el año 1872 en su localidad natal de Polanco: allí escribió gran parte de su obra más madura y allí recibía en verano frecuentes visitas de sus amistades literarias y políticas; en la época franquista, a partir de 1940 (treinta y cuatro años después de la muerte del novelista) estuvo ocupado por la Sección Femenina del Movimiento, y, tras un periodo de abandono, fue restaurado en 1999, sin que llegara a tener un uso efectivo inmediatamente posterior. El proyecto cristalizó en la creación del *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela* (en adelante, CRIEE) en virtud del Decreto del Consejo de Gobierno de Cantabria 71/2005, de 23 de junio (Boletín Oficial de Cantabria del 1 de julio), y sus líneas básicas de organización y funcionamiento se contienen en la Orden de la Consejería de Educación EDU/48/2005, de 5 de agosto (Boletín Oficial de Cantabria del 17). Su inauguración oficial tuvo lugar el 28 de septiembre de ese mismo año en un solemne acto al que asistieron, además de la Consejera de Educación doña Rosa Eva Díez Tezanos, el Presidente de Cantabria don Miguel Ángel Revilla Roiz y otras autoridades regionales y locales.

³ Su catálogo, con el mismo título (Madrid, Fundación Santillana, 1988. 76 páginas, con textos de Juan González Ruiz, comisario de la exposición, y prólogo de Ricardo Díaz Hochleitner), constituye una propuesta sistematizada de los temas que pueden abordarse en las actuaciones en torno al PHE.



Foto 1. Sede del CRIEE en el palacete edificado por el escritor José María de Pereda en 1872.

El objetivo global del centro es el de recuperar, conservar, estudiar y difundir el Patrimonio Histórico Educativo.

El objetivo global del centro es el de conservar (y recuperar en la medida de lo necesario y de lo posible), estudiar y difundir el PHE, y sus acciones se orientan en una doble dirección: por una parte asegurar la conservación por parte de las escuelas, de los profesionales y de la sociedad en general, de los bienes que componen el amplio inventario del PHE; por otra, crear en los distintos sectores sociales la conciencia de la necesidad de su conservación, promover una auténtica *cultura escolar*. Esta doble orientación se corresponde con la organización del centro en dos áreas de actuación (Área de Documentación e Investigación, y Área de Dinamización y Difusión), así como con los programas de actividades llevados a cabo hasta ahora y previstos para un futuro inmediato.

Cabe añadir que ambas direcciones se complementan y alimentan recíprocamente: de manera que al investigar acerca del pasado de algún centro o localidad y buscar los testimonios conservados se motiva y ayuda al desarrollo de la cultura escolar en el seno de la respectiva comunidad educativa; y, en sentido inverso, cuando se difunde el conocimiento del PHE se facilita la detección de testimonios que de otra forma permanecerían ocultos, infravalorados o en riesgo de pérdida.

La salvaguarda del PHE

Captar objetos, documentos, libros, imágenes y cualquier otro tipo de testimonios del pasado escolar es una tarea urgente cuando existe un riesgo de pérdida, pero resulta un trabajo laborioso y paciente, en el que es fácil cometer errores. No valen los planteamientos autoritarios, ni el recurso al 'boletín oficial', al decreto fundacional o al mandato por el que los funcionarios públicos actúan: es preciso mostrar una elevada y contagiosa dosis de convencimiento personal, así como hacer una apuesta entusiasta

por el proyecto que se trae entre manos y una generosa oferta de participación en el desarrollo del mismo.

El resultado más inmediato es la formación de espacios de conservación propios, que fundamentan la identidad del centro y posibilitan cualquier otra forma de actuación: *Archivo* (tanto de documentos sobre papel como de imágenes sobre soporte físico o digitalizadas), *Biblioteca* (tanto de manuales escolares como de publicaciones de apoyo para el estudio del PHE) y *Almacén* (que permite la cesión y el intercambio temporales o el trueque permanente con otros centros y escuelas). Pero también se ha tenido especial cuidado en evitar dos planteamientos que se consideran estériles y de dudosa eficiencia:

Se huye de aplicar el criterio exclusivista según el cual sólo podría conservarse algo si es trasladado al CRIEE.

- En primer lugar, se huye de aplicar el criterio exclusivista según el cual sólo podría conservarse algo si es trasladado al CRIEE, desgajándolo de su lugar de origen; este punto de vista centralista lleva a acumular bienes de difícil contextualización, y no favorece ese otro objetivo ya apuntado y del que luego se entrará en mayores detalles: la formación de la cultura escolar.

- En segundo lugar, habría sido un error concebir los resultados de este primer e inmediato objetivo de una forma exclusivamente estática, pasiva, meramente expositiva. El centro ha buscado que su presentación sirva de plataforma para sus restantes funciones: la investigación, la difusión de los conocimientos históricos, la dinamización de las comunidades hacia la búsqueda de su propio pasado, el mantenimiento de los bienes patrimoniales, el intercambio entre instituciones dedicadas al PHE.

Ya se ha aludido a una de las aplicaciones informáticas de las que se sirve el CRIEE: las bases de datos (*MUESBA*). Como es natural, éstas se encuentran insertas en una presencia global del centro en la red Internet: su página web (www.muesca.es). Además de ofrecer información sobre su naturaleza, contenido y actividades, presenta de forma destacada un conjunto de sugerencias y actividades que entran de lleno en las funciones de motivación y dinamización de la cultura escolar entre los que accedan a ella, especialmente el alumnado de los distintos niveles educativos, que pueden introducirse en elementales pero curiosos conocimientos de la historia escolar a través de los pasatiempos que componen el apartado que lleva por título *Plumilla*.

Lo que define más intuitiva y materialmente la identidad del centro es el Ámbito Expositivo.

Pero es el llamado *Ámbito Expositivo* el conjunto de espacios físicos que, a modo de museo escolar, resulta más llamativo y define más intuitiva y materialmente la identidad del centro.

- *Aula Histórica*, en la que se dispone un conjunto de elementos constitutivos de este espacio escolar emblemático (pupitres, mobiliario de clase, libros y cuadernos, material de alumno, instrumentos didácticos), y que permite el desarrollo de una auténtica lección sobre motivos históricos representados en algunos de sus contenidos.



Foto 2. Aula Histórica.

- Una *Galería de Mapas y Carteles* ofrece una variada muestra de 48 mapas y carteles didácticos de distintas épocas y disciplinas.
- *Dos Salas de Exposición Permanente*, que contienen testimonios y muestras de todo tipo distribuidos por temas agrupados respectivamente en dos epígrafes más generales: *El Trabajo Escolar* y *Las Herramientas Escolares*.
- El que podría ser llamado Museo Escolar de Cantabria, se completa con una *Sala Múltiple*, que acoge la *Exposición Temporal* anual y su respectivo *Taller*, donde los visitantes, además de ver los materiales expuestos y leer los textos ilustrativos, experimentan y participan de forma real en actividades escolares en desuso relacionadas con el tema de la exposición respectiva. En los tres años estas exposiciones, complementadas con conferencias, han sido:
 - 2006: *¡A jugar con Pereda!*, en coincidencia con el centenario del fallecimiento del escritor.
 - 2007: *Maestros y Escuelas en la República (1931-1936)*.
 - 2008: *Animales desde el pupitre*.

Estas actuaciones temporales, muy elementales en su planteamiento y en sus resultados pero con alto potencial incentivador, ofrecen una oportunidad de investigación que se pretende ir ampliando con otras iniciativas. La primera de ellas, puesta ya en marcha, un *Concurso de Investigación sobre el PHE de Cantabria*, que en su primera edición, convocada por Resolución de la Consejería de Educación publicada en el Boletín Oficial de Cantabria del 8 de febrero de 2008, versa sobre el tema *La Maestra Rural en Cantabria*.

La cultura escolar

Se concede a la difusión del conocimiento del pasado escolar tanta importancia como a la captación de bienes patrimoniales.

Un rasgo esencial del CRIEE es su condición de centro educativo, su finalidad pedagógica, de manera que se concede a la difusión del conocimiento del pasado escolar tanta importancia como a la captación de bienes patrimoniales. Además de las acciones sobre el conjunto de la sociedad a través de los medios de comunicación, la intervención en los centros se orienta a facilitar entre su alumnado el conocimiento y la reflexión sobre la realidad escolar de otros tiempos. Todas las acciones que se relacionan con los centros inciden en el conjunto de sectores de la comunidad educativa, principalmente los padres y los abuelos; sin olvidar, como es natural, a los propios maestros.

El conjunto de acciones de difusión y dinamización tiene una doble dirección:

- Se acude desde el CRIEE a los centros escolares. Los proyectos *Viajamos hacia el Pasado* y *Baúl Didáctico* son los instrumentos básicos de estas actuaciones.
- Se recibe en la sede del CRIEE (generalmente como consecuencia de lo anterior), a grupos procedentes de centros escolares, con los que se desarrolla un programa diseñado 'a medida', que comprende una visita general a las instalaciones y a los espacios de exposición permanente, otra visita más detallada a la exposición temporal, una sesión práctica en el 'taller', y otra de 'clase' en el Aula Histórica.

El inventario de actuaciones programadas en curso, comprende:

- Participación en actos y conmemoraciones de centros escolares con ocasión de fechas señaladas: charlas y conferencias, montaje de rincones históricos.
- El proyecto *Viajamos hacia el Pasado*, que consiste en un programa diseñado para que por el propio centro, y con la participación de todos los sectores de su comunidad educativa, se elabore un documento sobre la historia del mismo. Se proporcionan pautas de trabajo, documentos e incluso cuadernos facsimilares de edición propia.
- Son muy importantes las relaciones con la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Como primer paso de un programa al que se pretende dar mayor amplitud y alcance, se ha desarrollado un curso sobre *Introducción al Patrimonio Histórico Escolar* en la propia Facultad, mientras que los alumnos de la misma han girado una visita completa al CRIEE.
- *El Baúl Didáctico de la Escuela del Pasado* intenta acercar a los centros los contenidos del PHE, e incluye una Guía del Profesor, cuadernos de alumno, objetos e imágenes típicos del aula y del escolar, y un cuento alusivo.
- Los ciclos de cine forum titulados *Del Aula a la Pantalla* pretenden extender la reflexión y el conocimiento del pasado escolar a partir de su reflejo en películas representativas de distintas épocas o diferentes enfoques y presentaciones de los problemas escolares.

Actuaciones dirigidas a los centros escolares son los proyectos "Viajamos hacia el Pasado" y "Baúl Didáctico" de la Escuela del Pasado.

- La redacción y publicación de artículos en la prensa profesional, y la comparecencia directa en medios de comunicación audiovisual amplía igualmente el ámbito de difusión del centro y, por tanto, la implantación social de la cultura escolar.
- A ello contribuye también el desarrollo en sus locales de actos públicos de otras instituciones: Consejo de Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, Ayuntamiento de Polanco, Guardia Civil, Escuelas Taller.
- La participación en eventos científicos y congresuales relacionados con la museología o con el PHE, así como en organizaciones nacionales e internacionales dedicadas a estos dos asuntos, ICOM (International Council of Museums) y SEPHE (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo), se considera un factor importantísimo e ineludible para la madurez y consolidación del CRIEE, la actualización y perfeccionamiento de su equipo humano y el reconocimiento dentro de los ámbitos profesionales y científicos.
- De entre las visitas recibidas de distintas personalidades, merecen destacarse algunas de especial significación por sus efectos en la difusión del nombre y de las actividades del CRIEE: autoridades regionales, miembros de los museos escolares de la Universidad Complutense, del Gobierno de Aragón, de las Universidades de Valladolid y Salamanca, del Centro Internacional de la Cultura Escolar, de partidos políticos, de organizaciones sindicales, así como grupos de inspectores de educación: uno nacional de asociados en la Unión Sindical de Inspectores de Educación y otros dos de la Oficina Iberoamericana de Educación.

La memoria viva de la escuela

Por encima de todo este programa de actuaciones, el CRIEE ha asumido una prioridad absoluta marcada por algunas urgencias acuciantes: conservar en un soporte físico perdurable la memoria viva de los protagonistas de la escuela de otros tiempos, tan frágil como la vida misma, de personas que se encuentran en edades avanzadas. El riesgo de pérdida, además, se extiende a otros testimonios materiales ligados a los recuerdos vitales de estas personas: maestros que ejercieron en escuelas de tiempo atrás o alumnos que acudieron a las mismas.

Dos son las actuaciones del centro en el ámbito de la recuperación de la Memoria Viva de la Escuela: “Vidas Maestras” y “Relatos Biográficos”.

Dos son las actuaciones del centro en este ámbito de la recuperación de la Memoria Viva de la Escuela: *Vidas Maestras* y *Relatos Biográficos*. La metodología seguida en ambos casos, aún por precisar, procede del ámbito de la Etnografía, donde las Biografías y las Historias de Vida son un instrumento valiosísimo dentro de la investigación cualitativa.

Vidas Maestras es el nombre de una publicación anual, de la que ya se llevan editadas tres entregas correspondientes a los años 2005, 2006 y 2007, en la que se recogen las biografías de docentes, invitados a escribir sobre sus experiencias, impresiones y valoraciones recogidas en el ejercicio activo de su profesión. Hay un esquema metodológico muy simple, que incluye algunas sugerencias de contenido y otras indicaciones formales sobre el escrito que han de elaborar personalmente y las aportaciones complementarias:

se solicitan también fotografías y documentos que aporten riqueza a los testimonios y variedad a la publicación resultante.

Un presupuesto básico de esta actuación es el de la voluntariedad de participación, lo cual introduce un sesgo importante en la representatividad de las aportaciones, y contribuye sin duda al tono positivo general que evidencian. Junto a esto, como es natural y obligado los participantes tienen libertad absoluta para exponer lo que ellos quieran y en el sentido que cada cual considere oportuno. Así, el empleo de una forma de biografía desestructurada ha dado como consecuencia una mínima homogeneidad, pero también una variedad que aumenta la riqueza de los aportes que contiene la publicación y el interés de la lectura de las 152 biografías de que constan los tres volúmenes editados hasta ahora. No debe dejar de señalarse un último rasgo de utilidad de esta realización: su contribución al reconocimiento social de la profesión educadora y al fortalecimiento de la autoestima docente.

Hasta ahora se han editado tres volúmenes de Vidas Maestras con 152 biografías.

Los *Relatos Biográficos* participan de estos mismos objetivos en cuanto tienen como protagonistas a docentes jubilados, pero también se extiende su aplicación a otras personas en su condición de antiguos alumnos de alguna escuela. Los criterios de edad, riqueza de experiencias y capacidad de recuerdo y exposición son aquí fundamentales, puesto que se trata de actuaciones individualizadas e intensivas, en las que, sobre un esquema metodológico muy general y flexible, se efectúa en cada caso una adaptación lo más ajustada posible a las circunstancias personales de la persona protagonista. Se recogen muestras de materiales, imágenes, documentos y escritos propios; se investigan referencias en ámbitos cercanos tanto personales y sociales como administrativos; se realizan registros y filmaciones audiovisuales.

Una mirada al futuro: deseos, proyectos, esperanzas e inquietudes

De un centro con tan corta vida y dedicado a un asunto del que se dispone de tan escasas referencias históricas y aun conceptuales cabe esperar una cierta indefinición de intenciones y de proyectos de futuro, pero en el CRIEE existe la firme convicción de que la mejor manera de afianzar su existencia es potenciar sus dos objetivos básicos, a los que desde un primer momento se han venido ajustando tanto su organización como sus actividades. Interesa igualmente en dos direcciones no por secundarias menos importantes:

Es necesario progresar en la organización interna de los contenidos del CRIEE y en el intercambio con instituciones dedicadas al PHE.

- La organización interna de los contenidos del CRIEE, no ya con vistas a su exposición sino fundamentalmente para favorecer el acceso a la investigación, campo en el que todavía queda un largo camino por recorrer.
- La inserción lo más fluida posible en una red de relación e intercambio de instituciones dedicadas al PHE, universitarias o no, en los ámbitos regional, nacional e internacional.

Estas cuestiones, y algunas otras de carácter historiográfico general, se encuentran inmersas en el ámbito de las instituciones y las personas dedicadas básicamente a la

Historia de la Educación, disciplina con la que los estudios sobre el PHE guardan una relación fundamental incuestionable, y que constituye, por tanto, uno de los campos en los que el equipo que gestiona el CRIEE ha de continuar desarrollando un intenso esfuerzo de actualización.

La materia prima con que se trabaja plantea algunas cuestiones patrimoniales relacionadas con al carácter público del centro, que resulta necesario clarificar: la delimitación de los bienes objeto de conservación; la definición de la propiedad de aquellos ligados en algún momento a instituciones públicas; los procedimientos jurídicos de donación, depósito y trueque; el uso público de imágenes y documentos en los que aparecen referencias personales; el status de las instituciones locales como titulares de los bienes depositados en centros escolares públicos clausurados.

El fortalecimiento de una cultura escolar tiene derivaciones que no pueden obviarse: por motivos de difícil explicación que podrían ser objeto de interesantes investigaciones, los asuntos relacionados con la enseñanza han sido considerados tradicionalmente al margen de los asuntos culturales. Dificilmente puede encontrarse en alguna guía artística referencia alguna a edificios escolares de indudable monumentalidad y significación artística, histórica e incluso meramente arquitectónica, como es el caso de los muchos existentes en Cantabria; son pocos los que han sido objeto de alguna figura de protección como bienes culturales; con frecuencia los edificios escolares abandonados (cuando no se derriban sin miramiento alguno) son objeto de restauraciones agresivas que alteran por completo su fisonomía, haciendo desaparecer de paso cualquier recuerdo a su anterior y primigenia función escolar, para ser dedicados a otros usos. Es éste un campo de acción en el que el CRIEE ha de ejercer una función promotora ante las instituciones culturales, los colectivos profesionales de arquitectos, las autoridades regionales del ámbito de la cultura, y, sobre todo, los ayuntamientos.

El CRIEE tiene intención de promocionar, ante las instituciones culturales, la significación artística de muchos edificios escolares.

Sin duda, también el papel que puedan jugar estas últimas instituciones de gobierno en los ámbitos locales ha de resultar fundamental no sólo para facilitar el acceso a los 'yacimientos' de bienes del PHE, sino para la consolidación de una cultura escolar: en la doble vertiente, pues, del objetivo general del CRIEE, tal como ha sido expuesta más arriba. Esta preocupación se extiende igualmente a otros órganos de la administración autonómica, y, en última instancia, alcanza a los riesgos de volatilidad política que las decisiones de gobierno encierran. Conseguir que las funciones y aun la propia existencia de una institución pública como el CRIEE se sitúen por encima de las refriegas políticas y las alternancias de poder es algo que, no por ser una mera consecuencia de un trabajo bien hecho y bien dado a conocer, deja de ser importantísimo aunque sólo sea como preocupación y estrategia de supervivencia ■

Historia y patrimonio del Instituto Cardenal López de Mendoza¹

Emilio Serrano Gómez
Catedrático de Biología

Alfredo Marcos Reguero
Profesor de Biología

Sumario: 1. Historia del centro. 2. El edificio, primer elemento patrimonial. 3. Museo de Ciencias Naturales. 4. El Jardín del Instituto. 5. La Biblioteca. 6. El Observatorio astronómico.

Resumen

El presente artículo relata la historia de este centro educativo desde su fundación por D. Iñigo López de Mendoza, su conversión en Instituto de Segunda Enseñanza a raíz del Plan Pidal de 1845 y las transformaciones que ha experimentado en la segunda mitad del siglo XX. Fruto de su dilatada historia son los restos patrimoniales que en él se albergan: un magnífico edificio renacentista, su Museo de Ciencias Naturales, el Jardín botánico, la Biblioteca y el Observatorio astronómico.

Palabras clave: D. Íñigo López de Mendoza, Instituto de Segunda Enseñanza, Plan Pidal, Museo de Ciencias Naturales, edificio, patrimonio cultural, jardín botánico, biblioteca.

Historia del centro

D. Iñigo López de Mendoza, Obispo de la ciudad cacereña de Coria (1520-1529) y Obispo-Cardenal de Burgos (1529-1535), era de familia muy noble, pues era nieto de los Condestables enterrados en la capilla homónima de la catedral de Burgos; era bisnieto de D. Iñigo López de Mendoza, marqués de Santillana, autor de las Serranillas y padre de Doña Mencía de Mendoza, y sobrino-nieto del famoso cardenal Pedro González de Mendoza que era hermano de Mencía de Mendoza.

¹ El IES Cardenal López de Mendoza es un Instituto de Educación Secundaria público, sito en la plaza Luis Martín Santos en Burgos. El Instituto se encuentra ubicado en pleno centro, siendo el más antiguo Instituto de la ciudad. En nuestro centro se oferta además del primer y segundo ciclo de Educación Secundaria, el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, el Bachillerato de Humanidades y el Bachillerato Internacional.

La fundación de este edificio que hoy lleva su nombre fue el resultado de la preocupación del Cardenal por los más pobres de su diócesis. Por ello decidió en su testamento fundar este Colegio que se llamó de San Nicolás porque él era Cardenal del título de San Nicolás in carcere Tulliana. En Coria también fundó un hospital con idéntica advocación.

Su familiar y testamentario, Pedro Fernández de Velasco, mandó construir el edificio en 1538 con las rentas que había dejado el Cardenal. Algunos de los acontecimientos más notables ocurridos desde entonces en el centro han sido el nombramiento del primer Rector del Colegio de San Nicolás, D. Diego Martín de Arrestí en 1606, la requisita del edificio por el ejército de Napoleón con fines militares en el año 1808 y la ocupación por el ejército español desde el año 1814 en que acaba la Guerra de la Independencia.

El instituto Cardenal López de Mendoza, creado en 1845, se ubicó en un edificio de 1538, antiguo Colegio San Nicolás, que perteneció a la familia López de Mendoza.

En 1845, con el Plan Pidal de Enseñanza Media, se crearon los Institutos de Segunda Enseñanza, uno por cada provincia. En Burgos inmediatamente se pensó en el viejo Colegio de San Nicolás como sede del nuevo Instituto. Pero había que desalojar al cuerpo de Artillería que ocupaba el edificio. Esto se consiguió, en 1849, por la inestimable labor del primer Director elegido del Instituto D. Juan Antonio de la Corte y Ruano-Calderón, Catedrático de Geografía e Historia. En el año 1898 se instala el Jardín Botánico y el centro se convierte en "Instituto General y Técnico", albergando a la Escuela Normal de Magisterio.

Importantes profesores iniciaron la labor docente en el nuevo instituto como el Director, Raimundo de Miguel, catedrático de Latín; José Martínez Rives, catedrático de Historia o Eduardo Augusto de Bessón, catedrático Psicología y Lógica. Junto a las asignaturas tradicionales estaba la de Agricultura teórico-práctica que acaba convirtiéndose en una cátedra en 1876. Para ello el Instituto disponía de un Jardín Botánico al que se incorporó un invernadero en la década de los 70.

En 1861 se instaló en el centro el Observatorio Meteorológico provincial, que ha venido funcionando como tal hasta finales del siglo XX.

El Instituto fue creando una importante biblioteca, conseguida con las incorporaciones a través de los presupuestos ordinarios, de las bibliotecas de monasterios exclaustrados y de donaciones entre las que destacamos las llevadas a cabo por el gobierno francés, con motivo de los cursos de verano y, sobre todo, la donación del profesor Eloy García de Quevedo.

Año 1903. El catedrático D. José López Zuazo crea el Museo de Ciencias Naturales, actualmente uno de los más importantes de nuestra comunidad. Desde los comienzos del Instituto, la cátedra de Historia Natural, a través de compras con la dotación anual y por importantes donaciones, constituyó un importante Museo de Ciencias Naturales, debido a los desvelos de Mauricio Pérez San Millán y, sobre todo, de José López de Zuazo.

En 1908 se crea con la Universidad de Toulouse, el primer curso de verano para extranjeros de toda España.

Año 1908. Rodrigo Sebastián catedrático de Francés, crea junto con Ernest Mérimée de la Universidad de Toulouse, el primer curso de verano para extranjeros de toda España. A estos cursos asisten importantes personalidades de la vida cultura española como Américo Castro, Vicente Lampérez, Domínguez Berruela, Narciso Alonso Cortes. Muchos profesores del centro son condecorados con la Legión de Honor francesa.

Ya en la segunda mitad del siglo XX tuvieron lugar algunas transformaciones importantes. En el año 1957, por Orden Ministerial, el Instituto toma el nombre de “Cardenal López de Mendoza”, en honor a su fundador. En 1961 se construye un nuevo pabellón de aulas con Salón de Actos. Poco después se construye el Polideportivo y la vivienda del conserje. En el año 1963 se desdobra el Instituto en Masculino y Femenino, con separación de espacios para alumnos y alumnas. Finalmente, en el año 1998 son detectadas graves deficiencias en vigas y cubiertas del Colegio San Nicolás, lo que obliga a desalojar el edificio y a emprender una costosa obra de reforma que concluye en el año 1999.

El edificio, primer elemento patrimonial



Foto 1. El edificio es una construcción renacentista de las más importantes de la ciudad de Burgos con una portada de gran belleza formal en desarrollo vertical.

Es una construcción renacentista de las más importantes de la ciudad de Burgos. Comenzaron las obras en 1538 y se concluyeron en 1579. Su obra de sillería es de gran calidad, sobre todo la fachada, cuya piedra caliza procede de las conocidas canteras de Hontoria. Intervinieron varios maestros canteros, siendo el más importante Pedro de Resines al que siguieron Baltasar de Castañeda, Juan del Campo y otros. La escultura, centrada en la portada y los escudos, es obra de Diego Guillén y su sucesor Antonio de Elejade. La obra de carpintería fue llevada a cabo por Juan de Heras y Miguel de Osma, entre otros.

La fachada, perfectamente plana y en desarrollo horizontal, es un gran muro de sillería dividido en siete lienzos separados por contrafuertes de sección cuadrada. En los extremos del muro se disponen sendos contrafuertes circulares con el escudo del Cardenal a media altura. En cada lienzo van dos ventanas alargadas, una en cada piso, la superior con arco de medio punto y la

inferior ojival. En el lienzo central se dispone una portada de gran belleza formal en claro desarrollo vertical dispuesta en tres cuerpos: el inferior que remeda una arquitectura clásica con dos columnas exentas en la que se encuentra la puerta con arco de medio punto y dos clipeos con bustos masculinos en las albanegas. En el segundo cuerpo, de menor tamaño, enmarcado por las cornisas y dos columnas adosadas, se dispone la gran cartela fundacional soportada por dos pequeños tenantes con el texto de la fundación del Centro y sobre ella el escudo del Cardenal sostenido por otros dos tenantes de mayor tamaño. El cuerpo superior está presidido por una hornacina avenerada que recoge la escultura del obispo San Nicolás, patrono del Colegio. A sus lados van dos pequeñas ventanas con arco de medio punto. Bajo todo esto hay una ventana-tabernáculo, como en la casa de Miranda, en cuyos lados van dos telamones con las extremidades inferiores drapeadas. Dicha cartela fundacional lleva el siguiente texto:

ESTE COLLEGIO MANDÓ HAZER EN SU TESTAMENTO EL ILLMO. Y REVERENDÍSIMO SEÑOR CARDENAL Y OBISPO DE BURGOS DON ÍÑIGO LÓPEZ HIJO DE LOS CONDE DE MIRANDA DON PEDRO DE ZÚÑIGA Y DE AVELLANEDA Y DOÑA CATALINA DE VELASCO NIETO DE LOS CONDES DE MIRANDA DON DIEGO LÓPEZ DE ZÚÑIGA Y DOLA ALDONZA DE AVELLANEDA. BISNIETO DE LOS CONDES DE PLASENCIA DON PEDRO DE ZÚÑIGA Y DOÑA YSABEL DE GUZMÁN. FUERON TAMBIÉN SUS ABUELOS EL CONDESTABLE Y CONDE DE HARO DON PEDRO DE VELASCO Y LA CONDESA DOÑA MENCÍA DE MENDOZA SU MUJER. MANDOLO EDIFICAR DON PEDRO DE VELASCO QUARTO CONDESTABLE DE LOS DE SU LINAGE. ACABOSE EL AÑO MDXX[IX].

Se accede al edificio por un zaguán cuadrado cubierto con bóveda ojival tardogótica. Enfrente está la puerta de acceso al claustro y a ambos lados sendas puertas de acceso a la capilla, la de la izquierda, y al general inferior por la derecha. La capilla ocupa todo el lado izquierdo de la fachada, de paredes lisas y cubierta con bóveda ojival, como el zaguán, con tres tramos en la capilla y otro sobre el coro que está sobre el zaguán. Tuvo un retablo hecho por Antonio de Elejalde del que no queda nada, y desde 1871 se instaló la sillería renacentista del monasterio de Vileña (La Bureba). En el lado derecho de la fachada van dos aulas generales, salas amplias, una en cada piso, que han desarrollado distintas funciones a lo largo de su historia. La superior, desde que acogió la cátedra de Dibujo, se la decoró con hermosas pinturas. El patio, de forma cuadrada, es el eje de la construcción, tiene dos galerías formadas por arcos rebajados que se apoyan en pilastras adosadas. En el centro hay un pozo con su brocal liso. La escalera principal se encuentra en el ángulo NO. Es de tipo claustral, austera pero señorial, formada por tres tramos en cuyo segundo rellano se encuentra una ventana de asiento. Se accede a ella por un espacio con arco carpanel y, en la parte superior, destacan dos arcos escarzanos, tanto en el vano como en la tribuna. El resto de las dependencias han desarrollado distintas funciones pero hemos de destacar que el piso inferior fue la sede de las cátedras y el superior, residencia de colegiales o internos en el siglo XIX.

La escalera principal es de tipo claustral, austera pero señorial, formada por tres tramos en cuyo segundo rellano se encuentra una ventana de asiento.

Museo de Ciencias Naturales

Desde los comienzos del Instituto, la cátedra de Historia Natural, a través de compras con la dotación anual y por importantes donaciones, constituyó el Museo, debido a los desvelos de Mauricio Pérez San Millán y, sobre todo, de José López de Zuazo quien, en 1903, decide reunir en una sala única las importantes colecciones y especímenes dispersos por las dependencias y aulas del centro. En la década de los años 80, se produce durante el verano una invasión de polilla, carcoma y *Anthrenus museorum* tal que acaba con buena parte de los animales de pelo, vitrinas de madera y colecciones entomológicas respectivamente, lo que obliga a solicitar del Ministerio de Educación una dotación extraordinaria de unos seis millones de pesetas –que se concede– para la sustitución total de los armarios y la restauración de vitrinas y sala del museo. Hoy, tras la necesaria restauración integral del edificio renacentista (1997 a 1999), el museo se ha trasladado a la antigua aula de dibujo, con paredes pintadas al fresco y artonados de madera decorados, un marco incomparable para los fondos allí depositados que cautiva al visitante.



Foto 2. El Gabinete de Ciencias Naturales a principios del siglo XX. Actualmente el museo se ha trasladado a la antigua aula de dibujo, con paredes pintadas al fresco y artonados de madera decorados.

Se está informatizando el catálogo del Museo de Ciencias Naturales, al tiempo que se desarrollan tareas de conservación, revisión científica y diseño de actividades docentes.

En la actualidad se está informatizando el catálogo, al tiempo que se desarrollan las pertinentes tareas de conservación, revisión científica y diseño de actividades docentes. En general, podemos resumir el contenido agrupándolo en los siguientes bloques:

Fauna, ibérica o exótica, unos 7.000 ejemplares (animales naturalizados –aves y mamíferos fundamentalmente–; colecciones de artrópodos –coleópteros y lepidópteros fundamentalmente–; colecciones de invertebrados no artrópodos –de casi todos los Phylla–; colección de conchas de moluscos –sobre todo las procedentes de la expedición del Pacífico–, colección de cráneos y patas).

Flora, unos 3.000 ejemplares (distintos herbarios donados por profesores –destacan ejemplares de Pio Vont Quer–, una colección de más de 200 tipos de semillas conservadas en sus recipientes originales, donadas en su día por el Real Jardín Botánico de Madrid y una colección de cortes de troncos de árboles con interés forestal –de la misma procedencia anterior–, donadas con destino a la cátedra de agricultura).

Minerales, gemas, rocas y fósiles, unos 800 ejemplares, colección que, a pesar de ser desarticulada en los años 50, tras la división del primitivo Instituto en dos nuevos centros, conserva ejemplares bastante significativos, procedentes del Museo de Ciencias Naturales de Madrid y del IGME, y se sigue aumentando mediante compras, recolecciones y convenios con universidades.

Modelos clásicos del Dr. Auzoux, colección que se compone de estructuras vegetales, animales y órganos humanos, trabajados en pasta de papel en los talleres parisinos del Dr. Auzoux entre 1881 y 1915, todos ellos desmontables y decorados en color. Nos muestran hasta el más mínimo detalle de la estructura que se describe: una auténtica disección anatómica.

Modelos de anatomía humana del Dr. Velasco, piezas de anatomía humana del siglo XIX, unas fabricadas en escayola y pintadas a mano, otras, piezas naturales del esqueleto humano perfectamente ensambladas para su mejor estudio.

Modelos de bacterias, algas y hongos, modelos en pasta de papel y materia plástica fechados en el año 1900 y fabricados por R. Brendel en Grunewald (Berlín).

Modelos historiados, o lo que es lo mismo, conjuntos que describen las distintas fases del ciclo biológico de un ser vivo concreto, o la procedencia y las aplicaciones de diversos materiales biológicos o minerales.

Láminas murales y mapas docentes, unos 240 ejemplares que comprenden grupos de láminas de Zoología, Botánica y Geografía de finales del siglo XIX. Entre ellas destacan la colección “Planches murales Zoológicas”, litografiadas a mano por Achille Comte; “Classe de Botanique” de Emile Deyrolle y otras.

Maquetas del aula de Agricultura, es decir, modelos tanto de maquinaria agrícola (arados, trillos, gradas, rastras, aventadoras...) como utensilios de mano (guadañas, hoces, bieldas, etc.) de la época.

Instrumental de época para el aula y laboratorio de Ciencias Naturales y Física y Química, una mirada retrospectiva a las aulas y laboratorios del pasado a través de epidiáscopos, proyectores, autoclaves, destiladores, microtomos, microscopios, estufas de cultivos, redomas de barro refractario o cristal, crisoles, balanzas, mecheros

de laboratorio, etc, que formaban parte del equipamiento escolar de siglos pasados, rescatadas del olvido de los desvanes por quien suscribe en 1984.

Colección arqueológica Rodrigo de Sebastián, unas 80 piezas de industria neolítica donadas por Rodrigo de Sebastián procedentes de distintas localidades de la provincia de Burgos.

El Jardín del Instituto

A mediados del siglo XIX (1846), junto a las asignaturas tradicionales se cursaba la de Agricultura teórico-práctica que acabó convirtiéndose en una cátedra en 1876. Para desarrollar sus actividades docentes el Instituto disponía de un jardín botánico, tercer elemento patrimonial, con huertas y terrenos de experimentación al que se incorporó un invernadero en la década de los 70. Muchos de estos terrenos fueron utilizados para levantar edificios de ampliación del instituto (un nuevo aulario, un pabellón de laboratorios y un polideportivo) con que hacer frente a las demandas de escolarización. En la actualidad se conserva y se amplía parte del jardín botánico, aunque de tener un uso exclusivamente lúdico, se ha adaptado a las nuevas necesidades educativas.

La Biblioteca

El Instituto ha ido creando una importante biblioteca, cuarto bloque patrimonial, conseguida con las incorporaciones a través de los presupuestos ordinarios, de las bibliotecas de monasterios exclaustros y de donaciones, entre las que destacamos las llevadas a cabo por el gobierno francés, con motivo de los cursos de verano y, sobre todo, el legado del profesor Eloy García de Quevedo. Desgraciadamente, la biblioteca, al igual que el gabinete-museo de Historia Natural y otras cátedras, dividió sus fondos al crearse el segundo instituto burgalés - Conde Diego Porcelos- y éstos fueron “perdiéndose” por el camino.

Los legajos, expedientes académicos históricos, libros de contabilidad y actas, así como los expedientes de depuración de maestros, etc. fueron cedidos al archivo histórico provincial para su custodia.

Observatorio Meteorológico

En 1861 se instaló en el centro el Observatorio Meteorológico, de ámbito provincial, que ha venido funcionando como tal hasta finales del siglo XX. El legado patrimonial que nos deja incluye hojas de datos climatológicos originales de cerca de medio siglo y algunos elementos de equipos de meteorología del siglo pasado, que se están ampliando actualmente con nuevas donaciones.

La biblioteca ha ido enriqueciendo sus fondos con los presupuestos ordinarios, con los fondos de monasterios exclaustros, donaciones y legados de profesores del centro.

Al cumplirse los 150 años de actividad docente, el instituto organizó una serie de actos conmemorativos que tuvieron amplia repercusión en la ciudad. Con la asistencia de un representante del Ministro de Educación, el Presidente del Senado y otras autoridades se inauguró una magna exposición en la que, a través de documentos originales, fotografías de la época, fondos del museo de Historia Natural, biblioteca y material docente general, se describió la trayectoria docente desempeñada y se rindió un homenaje al profesorado por su labor y por haber hecho posible la conservación del patrimonio.

Existen dos publicaciones escritas sobre la historia y trayectoria del Instituto: la primera, de D. Ismael García Rámila: *El Instituto Nacional de Enseñanza Media Cardenal López de Mendoza de Burgos*, reeditada en 1995 con motivo del citado 150 aniversario del centro; y la más reciente, del año 2007: *El Colegio de San Nicolás. Instituto Cardenal López de Mendoza (1538-1967)*, cuyos autores –D. Ignacio Ruiz Vélez y D. Rafael Pampliega, profesores de Geografía e Historia– están actualmente ligados al centro como profesor y ex alumno respectivamente ■

Un proyecto educativo en un edificio singular

Ignacio Zabala
Director del Colegio

Sumario: 1. Los primeros pasos. 2. El edificio. 3. Un pequeño museo. 4. Utilización didáctica del material. 5. El estilo educativo. 6. Los alumnos del colegio.

Resumen

Los marianistas llegaron a Madrid en 1904. El 23 de octubre de 1921 iniciaron su actividad docente en el edificio que hoy alberga al colegio de Nuestra Señora del Pilar. Este es un edificio singular construido por D. Manuel Aníbal Álvarez Amorós que lo proyectó en 1908 por encargo de la Condesa de la Vega del Pozo. Tal vez lo más característico del complejo colegio sea su iglesia gótica. El centro cuenta con una buena colección de obras de arte: esculturas, pinturas, las vidrieras de la capilla gótica y el salón de actos con cerámicas de Zuloaga. El carácter confesional del colegio es palpable en su enseñanza y por sus aulas han pasado alumnos que ocuparon y ocupan puestos relevantes en la sociedad española.

Palabras clave: marianistas, iglesia gótica, obras de arte, Gabinete de Ciencias, bien de interés cultural, confesionalidad.

Los primeros pasos

Los religiosos marianistas, que habían llegado a España en 1887 y a Madrid en 1904, alquilaron un piso en la primera planta de la casa situada en Goya, 13, hoy 19, esquina a Claudio Coello para iniciar en él el colegio de N^a S^a del Pilar. Las clases comenzaron el 2 de octubre de 1907. Estamos ahora celebrando su Centenario.

Al final del primer curso tenía 28 alumnos y 10 años después llegaba a 760. El colegio había ido ampliando espacios, en los edificios colindantes, pero la atención a la demanda futura exigía un edificio de nueva planta. Después de comprar un solar y realizar el proyecto de la construcción, los marianistas recibieron una propuesta para adquirir un edificio ya construido, en la calle de Castelló, 50 (posteriormente 56). El edificio, ocupaba una manzana completa y comenzó a construirse, para ser destinado a un internado femenino por voluntad de Doña María Diega Desmaysières y Sevillano, duquesa de Sevillano y Condesa de la Vega del Pozo fallecida en 1916. Los herederos ofrecieron a los marianistas su adquisición. Cerrada la operación, los propios alumnos ayudaron

a trasladar el mobiliario de las clases a los nuevos locales y el 3 de octubre de 1921 comenzó en él el curso escolar.

El edificio

D. Manuel Aníbal Álvarez Amorós proyectó el edificio en 1908, y las obras se realizaron entre 1910 y 1916, aunque en los ángeles de los patios norte y sur figuran los años de 1908 y 1915. En el exterior de uno de los pilares de la capilla gótica figura la siguiente inscripción:

“SE CONSTRUYÓ ESTE EDIFICIO A EXPENSAS DE LA EXCMA. SEÑORA CONDESA DE LA VEGA DEL POZO Y SE CONSAGRÓ EL AÑO 1916. D. MANUEL ANÍBAL ÁLVAREZ, ARQUITECTO. D. ISIDRO URBANO Y CALVO, CONTRATISTA. FRANCISCO GARCÍA MUÑOZ, CANTERO.”

El edificio, muy luminoso, fue proyectado en 1908 por D. Manuel Aníbal Amorós y está articulado en pabellones de una perfecta simetría.



Foto 1. Alguna voz infantil se ha imaginado casi en la escuela de Harry Potter.

En su ejecución intervinieron también el académico D. Ricardo Bellver (autor del monumento-fuente al Ángel Caído, en el Parque del Retiro), el escultor Ángel García, el ceramista D. Daniel Zuloaga y la casa de vidriería artística Maumejean.

En el edificio llama la atención la destreza con la que D. Manuel Aníbal articuló los diferentes pabellones, en una perfecta simetría y el interés por construir un edificio luminoso: en las galerías que dan al patio central el vidrio de las ventanas ocupa el 75 % de la superficie de la fachada.

La nave central de la iglesia, cubierta por una bóveda de crucería y con más de 20 metros de altura, destaca por su verticalidad.

Uno de los edificios más característicos dentro del recinto del colegio es, sin duda, la iglesia gótica. Con una planta de tres naves, en la que la central tiene el doble de anchura que cada una de las laterales, y a las que casi triplica en altura, presenta una estructura típica del gótico con sólo cinco grandes pilares que marcan la separación de las naves. La nave central de la iglesia, cubierta por una bóveda de crucería y con más de 20 metros de altura, destaca por su verticalidad. En una iglesia que en realidad no tiene unas dimensiones extraordinarias (26,5 metros de longitud por 15,9 metros de anchura total), se logra un efecto de elevación, muy propio del gótico, gracias al juego de proporciones entre altura y planta.

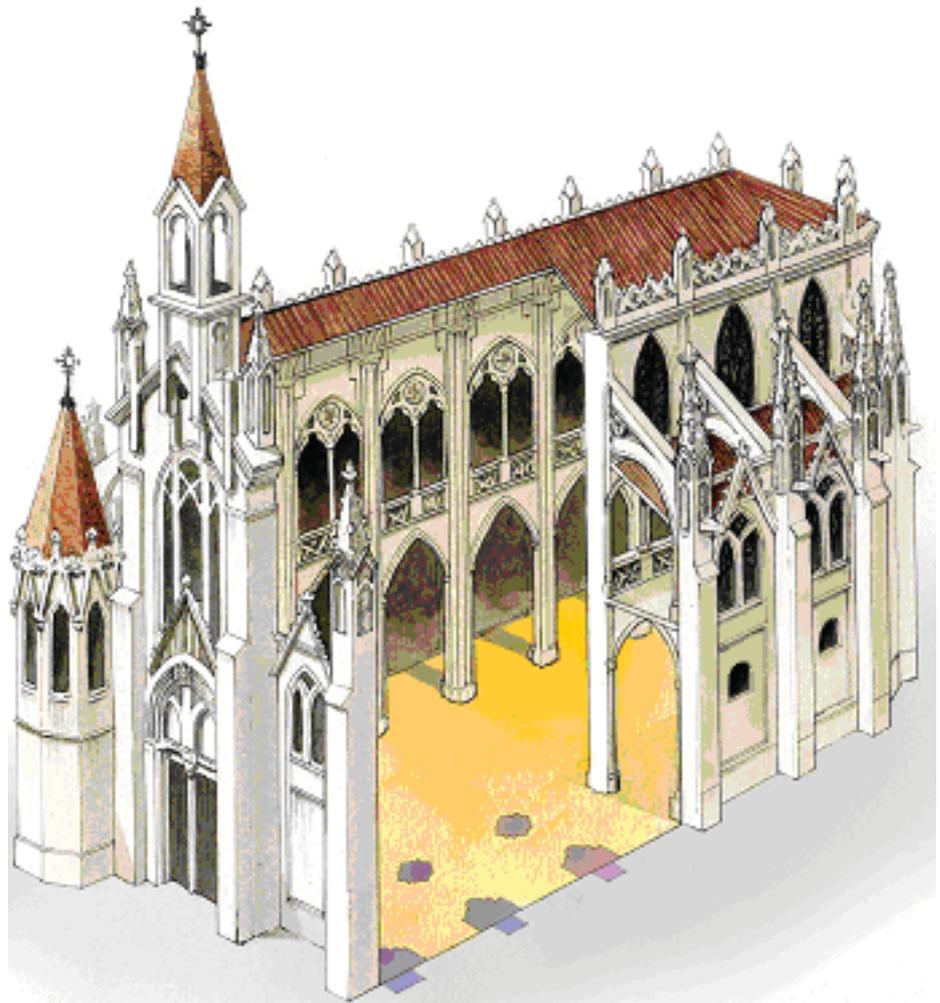


Foto 2. Cinco altas vidrieras, fabricadas por la casa de vidriería artística Maumejean, cierran la iglesia por su ábside.

Cinco altas vidrieras cierran la iglesia por su ábside. Al exterior se percibe toda la altura de su nave central. En el interior, el altar mayor sigue un diseño de Luis Moya, que sustituyó a dos anteriores, ambos de madera: el original de 1921, cuando se estrenó

como capilla del colegio, y uno renovado en 1928, de trazas indudablemente neogóticas, que sufrió en la guerra un deterioro irreversible.

En 1956 se explanó el patio norte y se construyó un cobertizo, base de lo que luego sería el pabellón que da a Don Ramón de la Cruz, proyecto asimismo de Moya, valorado como una obra de gran calidad, sin duda por la corrección con la que se integra en el conjunto de la manzana del colegio. La construcción se completó en dos fases. En 1965 quedó completamente terminado.

La última actuación de importancia llevada a cabo en el colegio ha sido la construcción del polideportivo cubierto, según un proyecto del arquitecto y antiguo alumno D. Enrique Llano Martínez. La obra comenzó en junio de 1994. La técnica empleada permitió un uso ininterrumpido de prácticamente todo el patio¹. El día del Pilar de 1995 inauguramos esta singular obra que significó una ganancia de 2.600 metros cuadrados de superficie, a 10 metros de profundidad. En total, 5.000 m² construidos con piscina, pista polideportiva, gimnasio, vestuarios, duchas y salas de reuniones.

El edificio neogótico ha sido declarado “bien de interés cultural”, con la categoría de monumento” por decreto del 30 de enero de 1997 (BOCM del 19 de febrero de 1997). Su mantenimiento es costoso. En la década de los ochenta comenzó un proceso de restauración que ha llegado hasta este año del centenario del colegio. Por aquel entonces, el edificio estaba afectado gravemente por el llamado mal de la piedra, debido, sobre todo, a la contaminación atmosférica. La restauración se encargó a D. Pío García-Escudero, antiguo alumno del colegio, que había llevado a cabo una intervención similar en el Palacio de Monterrey de Salamanca. Durante todos estos años, la empresa Proart fue restaurando todos los paños de fachada del edificio. En algunos casos, sobre todo para ciertos detalles de la capilla gótica, confeccionó moldes de silicona para hacer réplicas de los elementos más deteriorados, como algunas de las gárgolas de dicha capilla.

El edificio neogótico ha sido declarado “bien de interés cultural”.

El colegio no ha recibido ninguna ayuda económica oficial para sufragar los gastos de esta restauración, ni para la conservación ordinaria.

Un pequeño museo

El colegio tiene también una buena colección de obras de arte. Entre las esculturas destacan el busto en bronce del P. Chaminade, modelado por Santiago de Santiago, la escultura en piedra caliza del P. Chaminade con un niño, esculpida por Ramón Lapayese del Río, situada en el patio de entrada, y el Cristo del mismo autor que preside el presbiterio de la Capilla Chaminade.

¹ El primer verano se construyeron los muros pantalla de 12 metros de profundidad en todo el perímetro del patio sur y, con la mínima extracción de tierra necesaria, se cerró la cubierta con vigas de 34 m. de longitud. Se dejó una pequeña vía de acceso a la obra en el extremo próximo a la calle Príncipe de Vergara. Durante el curso 94-95 fueron completados los 27.000 m² de excavación y para continuar después con la obra.

La colección de pinturas se fue formando desde los inicios de la historia del colegio. Todos los cuadros llegaron a él antes de la guerra, pues en todas figuran los sellos de la Junta de Incautación Nacional que se hizo cargo de las mismas, depositándolas en el Museo del Prado, durante la contienda civil. La gran mayoría de las pinturas es de tema bíblico o de imágenes de santos, realizadas por pintores anónimos de escuela española, italiana o flamenca, con un predominio claro de obras de los siglos XVI, XVII y XVIII. Algunas de ellas de indudable calidad, siguiendo modelos de Vicente Carducho, Guido Reni o copias de Ribera, otras, en cambio, más ingenuas en su factura, no dejan de tener su encanto y cumplen con su innegable finalidad pedagógica.

El colegio cuenta con una buena colección de obras de arte: esculturas, pinturas, vidrieras, piezas arqueológicas y archivo musical.

Las vidrieras de la capilla gótica son otra de las riquezas del colegio. Fueron elaboradas por la prestigiosa casa francesa Maumejean: la iconografía del conjunto de vidrieras fue decidida por la fundadora del edificio. En las mismas aparecen doctores de la Iglesia, como San Bernardo de Claraval o Santa Teresa de Jesús, santos tradicionales españoles, como Santa Eulalia, además de otros bajo cuya advocación se encontraban la propia fundadora o alguno de sus familiares más próximos, y así hasta veintiséis santos, vírgenes y beatas, entre ellas Santa María Micaela (entonces beata), tía y madrina de la duquesa.

El salón de actos, previsto como comedor en el plan primitivo de la construcción está decorado con cerámicas de D. Daniel de Zuluaga.

Como parece lógico, resultan de mayor entidad e interés las colecciones relativas a la propia actividad docente. Desde muy pronto, distintos marianistas iniciaron colecciones de piezas arqueológicas y paleontológicas, como D. Fidel Fuidio, D. Pedro Ruiz de Azúa y D. Luis Heintz, que gracias a su amistad con Hugo Obermaier, desarrollaron un vivo interés por el mundo prehistórico y enriquecieron así las colecciones del gabinete de Ciencias.

En lo que respecta a la música, el fondo procedente de la Capilla Isidoriana forma la parte principal del archivo musical colegial. Además, los fondos propios del Colegio cuentan con una buena biblioteca de canto gregoriano, abundante música religiosa francesa y una notable colección de música para órgano, violín o piano, que sirvió para uso de los diversos organistas y para las clases.

El órgano, construido en 1944, está terminando de ser restaurado con motivo del Centenario del colegio.

Utilización didáctica del material

Independientemente del uso didáctico que se pueda hacer mostrando y explicando las características técnicas y artísticas del edificio, el estilo de construcción del edificio neogótico es ya un factor que contribuye a la educación de los alumnos. La capilla gótica

El estilo de construcción del edificio neogótico es ya un factor que contribuye a la educación de los alumnos.

con su tranquila verticalidad ayuda a acercarse a Dios. El conjunto del edificio marca un estilo. La luz da alegría. Los que pasamos muchas horas en él todos los días no nos damos cuenta de lo que supone educar en un edificio de esas características. Las visitas ocasionales quedan admiradas. Alguna voz infantil se ha imaginado casi en la escuela de Harry Potter.

Hemos aprovechado la celebración del Centenario del colegio para mostrar y hacer gustar la belleza del edificio. Se han previsto tres acciones concretas:

La Asociación de Antiguos Alumnos en colaboración con la Fundación del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid ha organizado una serie de visitas guiadas que recorren los lugares más destacados del colegio.

A lo largo de todo el año, aunque dividida en dos fases, una exposición muestra los aspectos más interesantes de estos cien años con una dedicación especial a la arquitectura y al resto de las obras de arte del centro.

Hemos publicado "El Pilar, 100 años de historia" un texto de 407 páginas con más de 2000 fotografías e ilustraciones que dejan constancia de la vida del colegio y también de su riqueza monumental.

El estilo educativo

El colegio ha tenido siempre un deseo sincero de educar y una entrega clara al logro de sus objetivos. Desde siempre el colegio ha buscado realizar una mezcla constructiva en la que se juntan la presentación de unas convicciones muy seguras con la apertura a otras formas de pensamiento. Esto ha sido una constante de la educación marianista aquí y en todas partes.

La confesionalidad del colegio ha sido palpable. Seguros de la validez de la opción, se ha querido transmitir motivando más que imponiendo. A medida que las personas crecemos, vamos aceptando las convicciones que nos proponen porque nos motivan y muestran su valor y no porque nos las imponen.

El colegio ha sabido mezclar, en su actividad docente, su confesionalidad con la apertura a otras formas de pensamiento.

La calidad de la educación ha sido una consecuencia lógica de su confesionalidad. El evangelio nos invita a preparar personas capaces de rendir al máximo en beneficio de la sociedad y eso supone una formación global, hoy diremos integral, que abarque las distintas facetas de los alumnos. D. Pedro Martínez Saralegui fue uno de los iniciadores en España de los gabinetes de orientación escolares. El P. Domingo Lázaro constituye una pieza clave en el inicio de la Federación de Amigos de la Enseñanza, que luego pasó a denominarse FERE, vinculando a todos los religiosos implicados en el mundo de la educación, y que ahora quiere englobar a todas las escuelas católicas de España. D.

Pedro Ruiz de Azúa recibió en 1947 la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio. Otros cinco religiosos fueron distinguidos por la misma Orden: dos con la Cruz y tres con la Encomienda. Muchos otros, la gran mayoría de los religiosos y seglares que han trabajado y trabajan en el colegio, colaboran con una labor siempre ilusionada y responsable, aunque a veces oculta, para que el Colegio vaya cumpliendo sus objetivos.

Los alumnos del colegio

Comenzó con 28 alumnos, que fueron aumentando poco a poco hasta que el curso 1987-88 llegó a la cifra máxima de 2.688. Con la LOGSE los grupos de 40 o más alumnos se redujeron hasta cifras máximas de 25 ó 30, según los niveles. Sin disminuir el número de clases, disminuyó la cifra total de alumnos que hoy está situada en 1.897, agrupados en 68 grupos desde Educación Infantil hasta Segundo de Bachillerato. Hasta 1978 solo admitía varones. Ese año en el Curso de Orientación Universitaria se inscribieron las primeras alumnas. En 1986 se inició la presencia de niñas en Primero de Primaria y en Primero de BUP. El colegio se fue haciendo progresivamente mixto. Hoy el número de chicos y chicas está equilibrado con un ligero predominio masculino.

Por el colegio han pasado alumnos que han llegado a ocupar puestos relevantes en el mundo empresarial, económico y político español.

La situación del colegio en el barrio de Salamanca, el tipo de educación, serio, claro y abierto que se quería impartir y otras posibles circunstancias hicieron que por el colegio pasaran alumnos que han llegado a ocupar puestos relevantes en el mundo empresarial, económico y político español.

Estudiaron en el colegio arquitectos como Luis Moya, científicos como Juan de la Cierva, periodistas como Juan Ignacio Luca de Tena o Luis María Ansón y un largo etc. Se ha recordado con frecuencia, por instancias ajenas a este, que por el Pilar pasaron personajes de la vida pública española tan dispares hoy en ideología, creencias y afiliaciones como –por ceñirnos a la actualidad– Fernando Sánchez Dragó (escritor), Juan Abelló y Juan Miguel Villar Mir (empresarios), Jorge Sanz (actor), José María Aznar (presidente del Gobierno), Alfredo Pérez Rubalcaba (ministro del Interior), Jaime Lissavetzky (secretario de Estado para el Deporte), Pío García Escudero (senador) Juan Luis Cebrián (académico y consejero delegado del Grupo Prisa), Fernando Savater (catedrático de Filosofía y brillante escritor), Faustino Sainz Muñoz (arzobispo, nuncio apostólico en Londres), o Javier Solana (ministro de Cultura y Representante de la Política Exterior y de Seguridad Común de la Unión Europea). Es un motivo de orgullo.

Pero lo que más enorgullece a los que nos identificamos con el ideario educativo marianista son todas las personas que, con una fe sincera y desde distintos ámbitos de la sociedad, han vivido honrada y seriamente una vida al servicio de lo que los demás podían necesitar de ellos buscando siempre el bien común y la construcción de una sociedad más pacífica y justa. He repetido en más de una ocasión que, antes que ser persona importante, es más importante ser persona, en el sentido más completo de la expresión ■

Febrero 2008 (días 1, 2 y 3). I Congreso de Innovación Educativa: “Entretod@s. Redes de Innovación. Madrid

Promovido por el Foro de la Educación Pública y el Ministerio de Educación y Ciencia. Una de las mesas estuvo dedicada a las bibliotecas escolares. Presentaron contribuciones: *Rede de bibliotecas escolares de Galicia, la Biblioteca Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje y la Asociación Española de lectura y escritura.*

Para más información, véase www.innova.usal.es

Abril, 2008 (días 16,17 y 18). Comunicación lingüística. V Congreso Regional de Educación de Cantabria

Centrado en la competencia lingüística, que es una de las prioridades de actuación de la Consejería de Educación. Los ponentes fueron: Daniel Cassany, *Las competencias lingüísticas básicas: por qué, qué y cómo*; Eduardo Vidal Abarca, *El marco PISA para la evaluación lingüística*; Fernando Bringas, *La competencia lingüística y su relación con el resto de competencias básicas* y Fernando Trujillo, *Los retos y demandas de mañana para la escuela de hoy: comunicación lingüística para el aprendizaje y la convivencia.*

Para más información: *Escuela*, nº 3789, 22 de mayo de 2008. www.periodicoescuela.es

Mayo, 2008 (días 13 y 14). IV Jornadas sobre bibliotecas escolares de Extremadura

Organizadas por la Consejería de Educación contaron con la asistencia de representantes del Ministerio de Educación de Portugal, de España, del Gobierno Balear y docentes de Asturias, Cataluña, Castilla-León, Castilla-La Mancha, Navarra y Valencia. Con la narración oral como hilo conductor, y apoyando dos de las líneas fundamentales de trabajo de las bibliotecas escolares, la lectura y las habilidades para usar la información, se desarrollaron diecisiete conferencias para el profesorado y veintisiete talleres para el alumnado.

Para más información: *Escuela*, nº 3789, 22 de mayo de 2008. www.periodicoescuela.es

Mayo 2008 (días 29,30,31). 16ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez

La lección inaugural corrió a cargo del doctor en Sociología y profesor de la Universidad Complutense de Madrid, D. Enrique Gil Calvo. El resto de las Jornadas se organizaron en grupos de trabajo, talleres, experiencias y diálogo de expertos. Roberto Cotroneo, escritor y filósofo italiano, cerró las Jornadas con la conferencia: *Si una mañana de verano, un autor.*

Para más información www.fundaciongsr.es

ABRIL VILLALBA, M. (coord.) (2005). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil*. Claves. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

EI ACCESO A LA INFORMACIÓN DE LOS ESCOLARES. 25 PROPUESTAS Y REFLEXIONES (1998). *Educación y Biblioteca*. Nº 92, pp. 52-83.

ACTAS del V Seminario Internacional de "Lectura y Patrimonio" (2007) Coordinadores, Pedro C. Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos, César Sánchez Ortiz. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007.

ALEMANY MARTÍNEZ, D. (2000). La disciplina documentación informativa en los planes de estudio de la licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas / *Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación*, Universidad Complutense de Madrid. [<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/congreso.html>] (consultado 29/12/06)

ALVAREZ ANGULO, Teodoro y otros (2007); *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Una aproximación al estudio de las Bibliotecas Escolares en Navarra (1999). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

AREA MOREIRA, M. (2000). *La oferta de educación superior a través de Internet: Análisis de los campus virtuales de las Universidades españolas*. Universidad de La Laguna. [http://www.edullab.org/www/01_proyectos/03/campus_virtuales/informe/1-Portada-Introd.pdf] (consultado 29/12/06), informe de EDULLAB: Laboratorio De Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna.

AREA MOREIRA, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la educación superior? En R. Pérez (coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación, págs. 128-135. Universidad de Oviedo, septiembre 2000.

ARELLANOYANGUAS, V. (2002). *Biblioteca y aprendizaje autónomo. Guía práctica para descubrir, comprender y aprovechar los recursos documentales*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ARREGUI BARANDIARÁN, Ana (2002). *Informe sobre la situación de las bibliotecas escolares en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz. [en línea] http://www.berrikuntza.net/edukia/liburutegiak/dokumentuak/informe_biblioesc.doc (consulta: 19-05-2003).

- BARÓ, M. y MAÑÁ, T. (2002). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Infantil y Primaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial.
- BARÓ, M. y MAÑÁ, T. (2002). *La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Educación Secundaria*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial.
- BARÓ, M., MAÑA, T. y VELLOSILO, I. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Madrid: Anaya.
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital (Original en inglés, 2001). Trad. Piedad Fernández Toledo y José A. Gómez Hernández. *Anales de documentación*, nº 5: 361-408.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*: Madrid: Narcea.
- BENITO MORALES, F. (1998). *Educación documental*. Modelo para la adquisición y el desarrollo de habilidades de información: ¿es tan difícil enseñar a pensar y a informarse? *Educación y Biblioteca*. Nº 92, pp. 35-38.
[<http://www.educadormarista.com/ARTICULOS/educaciondocumental2.htm>]
(consultado 29/12/06)
- BENITO MORALES, F. *La educación documental en la biblioteca escolar*.
<http://www.cnice.mecd.es/recursos/2/bibliotecas/html/encuen/art3.htm>
- BERNABEU, N., ILLESCAS, M.J., MIRET, I. y SELGAS, J. (1995). *La Biblioteca Escolar en el contexto de la Reforma Educativa*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular: Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Educar en una Sociedad de Información. Serie Monografías. Nº 2.
- LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO EDUCATIVO* (2002). Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura. [contiene CD-ROM].
- Las BIBLIOTECAS ESCOLARES en Andalucía (1999) En: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. *El sistema educativo en Andalucía*. Curso 97-98. Sevilla: C.E.E.
- BORONAT, L. (2005). *No he encontrado nada. El usuario ante la necesidad de información: probables causas de la no recuperación de información*, 7º Congreso ISKO-España, Universitat de Barcelona [<http://bd.ub.es/isko2005/actes.php>] (consultado 29/12/06)
- BRAVO, Carmen y otros (2007), *Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI: II encuentro iberoamericano*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- BREZMES NIETO, M. Un camino de integración: la biblioteca del IES Fray Luis de León de Salamanca, *PINAKES*. Consejería de Educación. Junta de Extremadura. Mérida. Nº 2 (2006), pp. 27-28.

- CABRERIZO DIAGO, Jesús, RUBIO ROLDÁN, María Julia, CASTILLO ARREDONDO, Santiago (2008); *Programación por competencias: formación y práctica*, Madrid: Pearson Educación.
- CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2004). Guía para la elaboración de un proyecto de biblioteca escolar: Un viaje largo, difícil, pero apasionante. *Educación y Biblioteca*. Nº 139, pp. 55-64.
- CAMACHO ESPINOSA, J. A. (2004). *La Biblioteca Escolar en España: pasado, presente y un modelo para el futuro*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- CAMACHO ESPINOSA, J. A. (2005). La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 303-324.
- CARABANTES ALARCÓN, D., SANZ LUENGO, F., ÁLVAREZ RAMOS, M.C., GARCÍA CARRIÓN, C. y BENEIT MONTESINOS, J. V. (2005). Las plataformas educativas en la docencia de la documentación para desarrollar investigación. *II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. Editorial Complutense. Madrid, pp. 319-322. ISBN 84-7491-787-5.
- CARROLL, F.L. (1990). *Guidelines for school libraries*. The Hague: IFLA.
- CASTÁN LANASPA, G. (2002). *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla: Díada Editores.
- CASTÁN, G. y BREZMES, M. (2006). Las funciones pedagógicas y sociales de la biblioteca escolar. Reflexiones desde la experiencia del IES Fray Luis de León de Salamanca, *Libro abierto*. Consejería de Educación. Delegación Provincial. Málaga. Nº 23, pp. 1-15. Información concreta de la actuación puede encontrarse en G. Castán y M. Brezmes (2006) y M. Brezmes (2006).
- CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2000). *Entrequinientos. Una selección de lecturas para niños y jóvenes*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2007). *Lectura y Familia*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CENTRO INTERNACIONAL DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008). *Gentes, culturas, convivencia, un mundo. Una selección de lecturas sobre multiculturalidad*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Colección Estudios, nº 34.

- CLAVES para el éxito: indicadores de rendimiento para bibliotecas públicas.* (1995) Barcelona: Eumo Editorial.
- CLEMENTE LINUESA, María (2004), *Lectura y cultura escrita*, Madrid: Ediciones Morata S.L.
- CLEMENTE, M y RAMÍREZ, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer.* Descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca.
- CODINA, L. (2000). *La documentación en los medios de comunicación: situación actual y perspectivas de futuro*, I Congreso Universitario de Ciencias de la Documentación, UCM. [<http://www.ucm.es/info/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/Codina.pdf>] (consultado 29/12/06)
- CÓMO ORGANIZAR UNA BIBLIOTECA ESCOLAR. ASPECTOS TÉCNICOS Y PEDAGÓGICOS.* (2000). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- CORONAS, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender.* Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- CORONAS CABRERO, M. (2000). La biblioteca escolar en educación infantil y primaria. Espacio para la lectura, la escritura, la investigación y la dinamización cultural. En: *VI Seminario Provincial de Experiencias de innovación en Educación.* (pp. 35-49) Huesca: Dirección Provincial de Educación y Ciencia.
- DELORS, J. (coord..) (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana.
- DURAÑONA, Marina Alicia (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico;* Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- La educación lectora* (2001). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Educación Documental (Monográfico) (1998). *Educación y Biblioteca.* Nº 92, pp. 34-86.
- I ENCUENTRO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES. CONCLUSIONES (1997). *Educación y Biblioteca.* Nº 78, pp. 10-23
- EQUIPO PEONZA (1995). *ABCdario de la animación.* Madrid: Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- EQUIPO PEONZA (2004). *Cien libros para un siglo.* Madrid: Anaya.
- ESCARDÓ BAS, Mercé (2004). *La biblioteca educadora.* Madrid: Anaya.
- ESTADO de las Bibliotecas Escolares en Cantabria. Curso 2001/02. Centros Públicos de Enseñanzas Medias. (2002). En CONSEJO ESCOLAR DE CANTABRIA. *Informe sobre las Bibliotecas Escolares en Cantabria.* [Inédito].

- FERNÁNDEZ, S.M. (2000). *La biblioteca escolar centro de recursos para el aprendizaje*. Buenos Aires: Sociedad de investigaciones bibliotecológicas.
- FUENTES, J.J. (1999). *Evaluación de bibliotecas y centros de documentación e información*. Gijón: Trea.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca. Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (2002). *Selección de libros y otros materiales para la biblioteca*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial.
- GALDÓN, G. (2002). *Teoría y práctica de la Documentación Informativa*. Barcelona: Ariel.
- GALVE MANZANO, José Luis (2007). *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*, Madrid: EOS.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1999). *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible. Propuestas y materiales para la creación de ambientes lectores en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- GARCÍA GUERRERO, J. (2001). *La biblioteca escolar: Por su pausada integración en la práctica y en el currículo*. Educación y Biblioteca. Nº 125, pp. 49-56.
- GIMÉNEZ TOLEDO, E. (2004). *Manual de documentación para comunicadores*. Pamplona: Eunsa.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (1998). Bibliotecas Escolares. En: ORERA ORERA, L., *Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.). Madrid: Síntesis.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2000). Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en Universidades españolas, *1er Congreso Internacional Retos de la Alfabetización tecnológica en un mundo en red*. Cáceres, España.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (coord.) (2000). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información. Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: Editorial KR.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2002). Los problemas de las bibliotecas escolares de la región de Murcia en un contexto de crisis del sistema educativo. *Anales de Documentación*, nº 5 (125-156).
- HERNÁNDEZ, H. Las bibliotecas públicas en España, una realidad abierta. Edición electrónica. <http://www.fundaciongsr.es/bp/index2.html>
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA) (2007); *Informe PISA 2006: competencias científicas para el mundo del mañana*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT; INSTITUTO DE EVALUACIÓN (ESPAÑA).(2007), PIRLS 2006: *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: informe español*, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

IFLA/UNESCO (2002). *School Library Guidelines*. [en línea].
<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> [Consulta: 15-06-2006]

ILLESCAS, M.J. (2003). *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar*. La formación de usuarios. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

LA INFORMATIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR. EL PROGRAMA ABIES 2.0 (2002). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

LAGE FERNÁNDEZ, J.J. (2005). *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid: Editorial CCS.

LANCASTEER, F.W. (1996). *Evaluación de la Biblioteca*. Madrid: ANABAD.

LAMARCA LAPUENTE, M.J. *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (Tesis doctoral; Universidad Complutense de Madrid). <http://www.hipertexto.info/documentos/indice.html>

LEÓN OTERO, L. y MARTÍN BRIS, M. (1998). *Cómo organizar una biblioteca escolar. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

THE LIBRARY ASSOCIATION (2000). *The primary school library guidelines*. London.

EL LIBROFÓRUM. Leer con otros (Monográfico) (2004). *Educación y Biblioteca*. Nº 124.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, J.A. (1997). La biblioteca escolar en la región de Murcia. *Boletín ANABAD*, Nº 2 (59-88).

LÓPEZ YEPES, J. (dir.) (2002). *Manual de Ciencias de la Documentación*. Madrid: Pirámide.

MACDONALD, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring. A Good Practice Guide*. U.K.: Gower Publishing.

Manifiesto de la Biblioteca Escolar UNESCO / IFLA (1999). *Educación y Biblioteca*. Nº 102, pp. 19-20 [Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>].

MARCOS RECIO, J.C. (coord.), GARCÍA JIMÉNEZ, A. y NUÑO MORAL, M.V. (2004). *Gestión de la documentación en la publicidad y las relaciones públicas*. Madrid: Síntesis.

MARCHESI, A. y MIRET, I. (2005). *Las Bibliotecas Escolares en España: análisis y recomendaciones*. Madrid: IDEA – Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- MARINA, J.A. y VÁLGOMA, M. (2005). *La magia de leer*. Barcelona: Plaza y Janés.
- McCLURE, Ch.R. y otros (1991). *Manual de planificación para bibliotecas: sistemas y procedimientos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MEDINA, G. (2005). Proyecto de evaluación sobre las causas del abandono de los procesos de búsqueda de información, Universitat de Barcelona, 5º Congreso ISKO-España.
- La mejor colección. Composición, mantenimiento, selección y evaluación de los fondos de una biblioteca escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia. CNICE. Disponible en: <http://www.pntic.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/01lamejor.htm>
- MILLÁN, J.A. (coord.) (2002). *La lectura en España. Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1996). *Bibliotecas Públicas del Estado. Estudio estadístico. Año 1996*. Madrid.
- MOREIRO, J.A. (coord.) (2000). *Manual de documentación informativa*. Madrid: Cátedra.
- MOYA ANEGÓN, F., LÓPEZ GIJÓN, J. y GARCÍA CARO, C. (1996). *Técnicas cuantitativas aplicadas a la Biblioteconomía y la Documentación*. Madrid: Síntesis.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1998). *School Library Media Centers: 1993-94*. Washington, D.C: U.S. Department of Education.
- NORMA UNE-EN-ISO 2789:1994. *Información y Documentación. Estadísticas Internacionales de Bibliotecas*. [Consultado en: Revista Española de Documentación Científica. Nº 18-2, 1995, pp. 204-221].
- Un nuevo concepto de Biblioteca Escolar* (1996) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Desarrollo Curricular: Colección Educar en una Sociedad de Información. Serie Cuadernos. Nº 2.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies. Summary of the Final Report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. [http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf] (consultado 1/10/2006)
- OECD. *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. [<https://www.Pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>] (consultado 1/10/2006)
- ONRUBIA, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción de conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Número monográfico II. [<http://www.um.es/ead/red/M2>] (consultado 1/10/2006)
- ORTIZ, E. (2002). *Rotundifolia. Contar con los cuentos*. Ciudad Real: Ñaque.

- ORTIZ-REPISO JIMÉNEZ, V. y CAMACHO ESPINOSA, J.A. (2005). *Las Bibliotecas Escolares en Castilla-La Mancha: Análisis de la situación actual. Curso 2002-03*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Educación y Cultura.
- OSORO ITURBE, K. (coord.) (1998). *La Biblioteca Escolar un Derecho Irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; ZAYAS, Felipe (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- PÍO ASASTRUÉ y otros (2007). *El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- PIRLS 2006: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: informe español, Madrid; Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Plan de Actuación para el Desarrollo de las Bibliotecas Escolares de Asturias. Estudio Estadístico sobre Bibliotecas Escolares. Curso 2000-2001. (2002). En: *La Biblioteca Escolar como recurso educativo*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura. [CD-ROM].
- Plan de Lectura en los Centros Escolares 2005-2010* (2005). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. [en línea] http://www.jccm.es/educacion/plan_lectura/index.html (consulta: 15-06-2006).
- Plan de Lectura y de Bibliotecas Escolares en los Centros Educativos de Andalucía* (2006). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- RECODER SELLARÉS, M.J. (2004). La docencia multimedia y el campus virtual de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Cuadernos de Documentación Multimedia*.
- RED de Selección de Libros Infantiles y Juveniles (2008). *Libros 2006-2007 escogidos de literatura infantil y juvenil (3-15 años)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- REY VALZACCHI, J. *Internet y Educación: Aprendiendo y Enseñando en los Espacios Virtuales*. http://www.educoas.org/porta/bdigital/es/indice_valzacchi.aspx [14-04-05]
- RODARI, Gianni (2004). *Gramática de la fantasía*. Ed. Colihue/Biblioser. Colección Nuevos caminos.
- RODRÍGUEZ, M.J. y PLANCHUELO, D. *Educación, biblioteca y TIC en la sociedad de la información: reto y compromiso*. www.anabad.org/admin/archivo/docdow.php?id=158 [14-04-05]

RUEDA, R. (1998). *Bibliotecas Escolares. Guía para el profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Narcea.

SANTILLÁN, B. *La colaboración de las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas: Experiencias de un caso concreto*. http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/abareque/anteriores/abareque3/04_compartimos.htm [9-05-05]

SARACHO, Olivia N. y SPODEK, Bernard (2004). *Contemporary perspectives on language policy and literacy instruction in early childhood education*. Greenwich (Connecticut): Information Age.

SARTO, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones S.M.

SIERRA, Juan Manuel; LASAGABASTER HERRARTE, David (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

La SITUACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN ESPAÑA. Estudio a nivel nacional coordinado por ANABAD y FESABID (1996). *Educación y Biblioteca*. Nº 71, pp. 7-12.

SOCIEDAD LECTORA Y EDUCACIÓN (2005). *Revista de Educación*. Número Extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VALVERDE OGALLAR, P., CARRASCO GARCÍA, E. y MUÑOZ AGUIRRE, J. (2000). *La Biblioteca un centro-clave de documentación escolar. Organización, dinamización y recursos en Secundaria*. Madrid: Narcea.

ZABALA, Antoni, ARNAU, Laia (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*, Barcelona: Editorial Graó.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

