REVISTA DE EDUCACIÓN
número extraordinario 2005

Sociedad lectora y educación

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE
Javier Díaz Malledo
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

Carmen Maestro Martín
Directora del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA
Carmen Maestro Martín

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Jesús Domínguez Castillo

EQUIPO DE REDACCIÓN
Lis Cercadillo Pérez
Mercedes Díaz Aranda
Sara González Villegas

CONSEJO EDITORIAL
Santiago Arellano Hernández
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Luis García Garrido
Gloria Pérez Serrano

CONSEJO ASESOR
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
Mª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Diseño de portada: Pablo González Villegas
Cuadro original: Édouard Manet. *Gare Saint Lazare.* Óleo sobre lienzo 93,3 x 114,5 cms.

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 651-05-011-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: OMAGRAF, S.L. Pol. Rucimar, Madroño, 5 - Humanes de Madrid - Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número Extra 2005

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@cuniv.mec.es

SOCIEDAD LECTORA Y EDUCACIÓN

sumario

LIDIA C. OLLERO JIMÉNEZ: Presentación. 5

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ: Lectura bien hecha, lectura honesta. 9

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES: La lectura como estrategia para el cambio educativo. 15

JAIME GARCÍA PADRINO: La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. 37

PEDRO CÉSAR CERRILLO TORREMOCHA: Lectura y sociedad del conocimiento. 53

JESÚS ALONSO TAPIA: Claves para la enseñanza de la comprensión lectora 63

ÁNGEL SANZ MORENO: La lectura en el proyecto PISA. 95

Mª JESÚS PÉREZ ZORRILLA: Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. 121

MAX BUTLEN: Las paradojas de la lectura en la escuela. 139

VÍCTOR MORENO BAYONA: Lectores competentes. 153

MARÍA ASUNCIÓN LANDA ETXEBESTE: Leer y escribir, vasos comunicantes 169

GABRIEL JANER MANILA: No hay espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee. 179

ANTONIO BASANTA REYES: La pasión de leer. 189

TERESA COLOMER MARTÍNEZ: El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. 203

Mª VICTORIA SOTOMAYOR SÁEZ: Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. 217

TERESA DURÁN ARMENGOL: Ilustración, comunicación, aprendizaje. 239

JOAQUÍN PAREDES LABRA: Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. 255

Mª JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ: Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación. 281

JOSÉ ANTONIO CAMACHO ESPINOSA: La biblioteca escolar: Centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental. 303

TERESA MAÑA TERRÉ y MÓNICA BARÓ LLAMBIAS: La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración? 325

MARIANO CORONAS CABRERO: Animación y promoción lectora en la escuela. 339

LUZ MARÍA SAINZ GONZÁLEZ: La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores. 357

JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ DE LA TORRE: Bibliodiversidad al servicio de la sociedad lectora. 363

PRESENTACIÓN

LIDIA C. OLLERO JIMÉNEZ*

Pocas actividades del aprendizaje humano han recibido y reciben tanta atención en la sociedad actual como las correspondientes al dominio y perfeccionamiento de las habilidades de la lectura y la escritura.

Desde los artículos de opinión, firmados en diarios y revistas por personalidades diversas del mundo de la cultura, hasta las más variadas ediciones de estudios teóricos, propuestas didácticas o de investigaciones, nos ofrecen un fiel reflejo de esa importante atención social hacia la lectura y de la preocupación por la crisis de la misma o por la crisis de lectores, la influencia de los medios de comunicación, el futuro del libro en relación con la tecnologías de la información y de la comunicación, así como el papel de la escuela como institución en la que la propia sociedad ha delegado gran parte de la responsabilidad en cuanto a la eficacia de este aprendizaje.

La comprensión lectora, la expresión oral y escrita son las competencias básicas sobre las que se construye el conjunto de los conocimientos.

La escuela, como institución de trascendental importancia para la formación de todos los ciudadanos a partir de la enseñanza obligatoria, es el lugar donde los niños y las niñas deben adquirir esas competencias básicas, que son los cimientos de lo que ha de ser una formación a lo largo de toda la vida, ese largo proceso educativo que abarca el proceso vital de cada individuo, para aprender a aprender, para aprender a ser, para aprender a vivir y para aprender a convivir.

Porque dichas competencias básicas son también la clave de la función socializadora de la escuela, como institución que, además de enseñar conocimientos, debe educar en valores, en los valores de la convivencia, en los valores del respecto a las personas, en los valores de la cooperación y de la lealtad como base de las relaciones personales y sociales.

Sin olvidar que la responsabilidad de formar lectores hábiles, competentes o modélicos no es competencia ni única ni exclusiva de la escuela, sino que entre los cooperadores de ese aprendizaje, esencialmente personal, hay que atender a las aportaciones desde la familia hasta otras instituciones sociales, como las bibliotecas, los organismos gubernamentales, fundaciones o los propios medios de información y comunicación.

En todo caso, cabe afirmar que la dimensión lectora de una sociedad es un indicador de la calidad de sus instituciones educativas y a la vez de sus valores. Una sociedad

* Bibliotecaria-documentalista

que lee es una sociedad que reflexiona sobre sí misma, que profundiza sobre su realidad, que valora a sus creadores, que, en definitiva, tiene capacidad para construir un futuro mejor.

A partir de esas premisas este número monográfico sobre «Sociedad lectora y Educación» ha querido plantear diferentes aspectos que van desde las diferentes posibilidades para fomentar la lectura como algo ameno, interesante, motivador y formativo, el papel de la ilustración como vehículo educativo, la complementariedad entre las narrativas visuales y textuales de un libro, el desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil, a las diversas variables que construyen una sociedad lectora desde la convergencias de los múltiples, plurales y variados recursos del conjunto de las instituciones públicas y desde el convencimiento que la lectura es la mejor estrategia para un cambio educativo hacia una mayor calidad de la enseñanza.

Así se plantean las claves para la enseñanza de la comprensión lectora, alternativas constructivas para la motivación y el entrenamiento de la misma, las dificultades y limitaciones de su evaluación, la mejora de las técnicas educativas a la hora de afrontar la lectura en las aulas, objetivos y estrategias de enseñanza que hay que utilizar durante la lectura, sea cual sea la materia curricular, el nivel o la etapa educativa o las tareas escolares cotidianas, facilitando la creación de climas propicios para el ejercicio de la lectura, conscientes de que el verbo *leer* nunca se debe conjugar en imperativo.

Asimismo se exponen ideas para hacer de la biblioteca escolar un espacio abierto a la comunidad educativa en su conjunto y del profesor como mediador en la formación de lectores, ya que de la actitud que asuma al tender el puente entre los libros y los niños, dependerá la respuesta de éstos y la manera en que adopten la lectura como un elemento indispensable en sus vidas.

Se aborda también la función y la necesidad de las bibliotecas públicas en la construcción de una sociedad lectora y su coordinación para lograr este objetivo con las bibliotecas escolares.

Se analiza la lectura literaria como una forma privilegiada de experimentar el hecho literario y se propone la escritura de textos literarios como otra vía complementaria para la formación de lectores competentes.

De tal modo que la lectura y la escritura se presentan como dos caras inseparables de un adecuada didáctica de la literatura que, además, requieren educar en las actitudes de la soledad, el sosiego y el silencio como condiciones necesarias a la hora de plantear estrategias y entornos educativos para recuperar el placer de la recreación en ambas.

Se estudia el servicio que pueden prestar las tecnologías de la información y de la comunicación a la animación a la lectura, a partir de un proceso de integración de las mismas en la escuela y su vinculación con los espacios bibliotecarios, mediante procesadores, multimedia, programas de lengua, cuentos y fabuladores electrónicos y el desarrollo de proyectos telemáticos, aportando más de cien recursos que se pueden encontrar en Internet sobre lectura y educación.

Se presenta la reescritura de textos como una de las formas en que se manifiesta la circulación social de la literatura desde sus orígenes a lo largo de la historia. Ya que las adaptaciones son una forma de reescritura en la que trata de acomodar textos que proceden de las grandes fuentes como los cuentos populares, las novelas de aventuras o

los clásicos de la literatura infantil o general a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto, cumpliendo la función educativa o divulgativa que tienen dichos textos desde una perspectiva tanto social como literaria.

Se ha pretendido, en definitiva, reflexionar sobre el hecho de leer, sobre su proceso, sobre su magia y su misterio, que es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Porque somos lo que leemos, a la vez que leemos lo que somos. Porque la lectura no es un hecho ajeno, inocuo, elemento subsidiario de nuestro periplo, como personas y como sociedad. Porque la lectura es mucho más que una destreza útil y necesaria ligada a los procesos de información, enseñanza y aprendizaje, es una forma de crecer como personas y de progresar como sociedad.

LECTURA BIEN HECHA, LECTURA HONESTA

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ*

RESUMEN. La lectura bien hecha, la lectura honesta, no es la que se ejercita en solipsismo, sino aquélla que requiere contar con compañía del otro, con la realidad circundante y con uno mismo. Este panorama tridimensional confirma la dimensión más amplia del hombre: su carácter universal.

Esta reflexión se sitúa en el contexto de la sociedad española que reconoce la importancia de la lectura, y que cuenta no sólo con el gran impulso creativo de nuestros escritores, sino también con la fortaleza empresarial del sector editorial de España, la cuarta potencia editorial de mundo tras los Estados Unidos, Inglaterra y Alemania. Sin embargo, en nuestro país, el índice de lectura es todavía bajo, y es necesario que se produzcan importantes desarrollos cualitativos: necesitamos más bibliotecas con una mejor dotación de libros y otros soportes culturales.

ABSTRACT: Well done reading, honest reading, is not that one practiced in solipsism, but that one made in company with somebody else, with the reality around and with her/himself. This tridimensional panorama confirms the widest dimension of the human being which is universal.

This thought is placed in the context of Spanish society that assumes the importance of reading, which has the great creative impulse from our authors and from a great business strength, as Spain is the fourth printing world power after USA, UK and Germany. However, the reading index is still low, so it is necessary to continue with important qualitative developments: more libraries, better resources and other cultural supports.

Actualmente, cuando se habla de países considerados desarrollados y caracterizados por su fortaleza económica, como es el caso de España, nadie duda de que se ha logrado una alfabetización casi absoluta. Ciertamente, se puede afirmar que ya sabemos leer. La pregunta es si queremos leer. Se suele concebir la lectura como acto cuasi-solitario ante, en su formato más frecuente, un paralelepípedo

(*) Dirección General del Libro y de las Bibliotecas. Ministerio de Cultura.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 9-14
Fecha de entrada: 26-09-2005

denominado libro en el que el negro de la tinta discurre sobre el blanco del papel dibujando grafías reiteradas previamente manuscritas, también en solitario, por un erudito o un creador que ha decidido transmitir experiencias y conocimientos o que pretende expresar la soledad vital que le envuelve a fin de apaciguarla o mitigarla.

También podemos afirmar que no sólo alcanzamos niveles absolutos de población alfabetizada, sino que disponemos de los recursos necesarios para ejercitarnos en la lectura.

El número de nuevos títulos publicados en España cada año se aproxima a la vertiginosa cifra de ochenta mil. Dichos títulos son producidos por cerca de tres mil entidades o sellos editores, y más de ciento sesenta de entre ellos están implantados en otros países. Los libros a los que nos referimos se ofertan en numerosos formatos, hacen uso de soportes varios (DVD, CD...), y son distribuidos a través de una red de empresas y librerías que cubre el orbe. Y, por otra parte, también son ofrecidos gratuitamente en otra red, no menos tupida, de bibliotecas municipales, autonómicas, estatales, institucionales o privadas. Un servicio cultural, el bibliotecario, que es el único que se ofrece a los usuarios gratuita e indiscriminadamente. Un servicio que no sólo permite acceder a los libros, sino también al cine, la música, Internet, etc. «Ven, escucha, lee, mira...» es uno de los eslóganes que se recitan para dar cuenta de la amplia oferta que se brinda.

Sin abundar prolijamente en una realidad que, cuantitativamente, nos permite concluir que España es la cuarta potencia editorial de mundo –detrás de los Estados Unidos, Inglaterra y Alemania–, podemos decir que el sector editorial tiene un futuro halagüeño gracias a la afortunada expansión de una de nuestras lenguas peninsulares, el castellano, en la que se producen «millones de libros». El libro ocupa el décimo puesto como producto exportable, presenta una balanza comercial positiva y, según las últimas previsiones, las cifras de ventas irán *in crescendo*. Por otra parte, se trata de una industria que, directa o indirectamente, da trabajo a más de setenta y cinco mil personas.

Pero, si bien ya se ha sobrepasado, por fin, la cifra «maldita» que dividía al cincuenta por ciento la población en lectora/no-lectora, aún no podemos sentirnos satisfechos. Es necesario proseguir hasta lograr ciertos desarrollos cuantitativos necesarios: necesitamos más bibliotecas y que éstas cuenten con una mejor dotación de libros y otros soportes culturales. En la gran mayoría de las comunidades autónomas, no se ha logrado la *ratio* libro/habitante deseable y que nos equipararía a los países europeos de referencia.

Durante años, tanto desde los ministerios competentes, el de educación y/o cultura, o los dos, como desde las comunidades, los ayuntamientos, las fundaciones, y los medios de comunicación se ha instado a considerar el valor y la relevancia de la lectura. Son numerosas las campañas llevadas a cabo. Estimo que la difusión de eslóganes como «leer da más», «más libros, más libres» y «si tu lees, ell@s leen», dirigidos a unos padres cuya complicidad se pretende lograr, ya ha logrado calar en la sociedad.

Organismos y profesionales (bibliotecarios, autores, profesores, publicistas, etc.) se desgañitan pregonando las, ya por todos asumidas, riquezas y abundancias de la lectura. Y bien parece que este esfuerzo ha logrado su objetivo. Pues bien, ya sabemos leer y también reconocemos la importancia de la lectura. También somos conscientes de los déficits de infraestructuras y de sus abundancias.

«Se edita mucho y se lee poco», es frase reiterada en la que se mezclan un valor cuantitativo (los casi 80.000 títulos/año publicados) y otro cualitativo (el hábito lector). No obstante, debemos reconocer la necesidad de matizar el *dictum*, toda vez que la edición es, también, una actividad empresarial que implica realizar inversiones tanto financieras, como de otro tipo. En consecuencia, el hecho de que esta frase se repita año tras año no debe inducirnos a pensar que los empresarios editores son masoquistas que apuestan al fracaso, sino, más bien, a considerar que la edición es una inversión rentable y una actividad que tiene también una importancia económica. A la hora de hablar de los libros, es conveniente, pues, reflexionar teniendo en cuenta el punto de vista no sólo del lector, sino también el productor.

Tras este intencionado vaivén inicial de reflexiones, pretendo que nos situemos críticamente frente una realidad que cuenta en nuestro país con un abundante recorrido histórico y una aceptación e inserción cultural considerables: «todo está en los libros». Además, hay que considerar la fortaleza creativa de nuestros escritores, el rendimiento y la apuesta empresarial, y la existencia de una distribución más que aceptable, unos profesionales... pero también de unos déficits estructurales que, no obstante, son superables. Una realidad que, económicamente, se estima ya en más del 1% del Producto Interior Bruto según datos del INE de 2003.

Si consideramos tanto los puntos fuertes, como los débiles, podemos obtener una panorámica de la realidad cultural de la lectura en España y de su soporte prioritario, que, de momento, es el libro. Este mapa es una muestra de una cultura viva que se caracteriza por su fortaleza, la pluralidad de su oferta y su calidad. Hace patente, además, un acervo logrado y macerado durante siglos y que no debe perderse, sino fortalecerse en todos los órdenes, teniendo en cuenta tanto las cuestiones culturales y económicas, como las estéticas y éticas.

La fortaleza de este venero exige la participación, el diálogo y el consenso de todos los sectores implicados, públicos y privados. Y esta implicación obliga, de alguna manera, a realizar inicialmente un esfuerzo legislativo. Se requiere una nueva ley de fomento de la lectura y de apoyo al sector del libro. La existente está anticuada y, en parte, puede considerarse derogada, ya que es preconstitucional. Ciertamente, la construcción legislativa, siendo importante, no es suficiente. Máxime si somos conocedores de la fortaleza democrática que adquiere una sociedad lectora, dados los efectos que la lectura ejerce sobre la ciudadanía, ya que incide en estructuras mentales resolutivas y que impulsan a saciar el «hambre» democrática. Pero, para ello, es necesario que los contenidos se transformen en conocimientos, que lo que se adquiere en los citados soportes pase a formar parte «intencionalizada» del sujeto. Una vez que esto sucede, se puede proclamar: «más libros, más libres».

Casi todas las reflexiones anteriormente referidas se fijan en ámbitos próximos, pero también debemos aceptar que vivimos en un mundo acelerado y cambiante. La globalización fuerza, en todos los órdenes, ritmos de vértigo. El mundo se está acelerando. Vivimos en la sociedad de la información, aunque quizá Steiner tenga razón cuando afirma: «Nunca tanta información ha generado menos conocimiento» o nunca la disponibilidad de tantos datos ha aportado tanta escasez de sabiduría. De momento, creo que podemos aceptar que, actualmente, la información se transforma ya en economía, e

influye en lo industrial y en la aparición de nuevos productos, servicios, negocios, empleos, etc. Pero puede y debe exigirse más.

Numerosos expertos apuntan que asistimos al comienzo de una nueva era, a una revolución en la que se diseña un hombre nuevo. Si seguimos la escala evolutiva, quedan como fósiles el *homo saber*, *presapiens*, *loquens sapiens sapiens, economicus*... y asistimos al nacimiento del *homo digitalis*. Quizá quepa aquí otra pregunta: ¿está obsoleto el *homo quaerens* y ha caído en el olvido? Si una de las acciones reconocibles y diacrónicas que caracterizan al hombre es la pregunta ante la sorpresa –tal y como se ha expresado desde que surgió la filosofía–, ¿no debemos sostenerla ante tanto cambio? Si se pierde esta capacidad de preguntar, cuáles son los consiguientes efectos. Estas cuestiones hacen referencia a la interiorización de la información, a la transformación de ésta en conocimiento. De lo contrario, si esto no sucede, ¿no perderá el *homo sapiens* sus pasos y se alejará de la senda del *quaerens* para evolucionar hasta convertirse en *homo demens*?

Los ritmos y la velocidad de la información, su estructuración y su dominio, su abundancia y su manera de multiplicarse, su «deslocalización» y los servicios que permite desarrollar están ahí. Buscan usuarios entre el género humano que habita este pequeño planeta. Pero, si los usuarios tienen que moverse en un espacio tan mutante, deben querer y saber leerlo. La lectura es, pues, un valor estratégico indeleble si se apuesta por el desarrollo cognitivo del hombre, un valor que coadyuva múltiples procesos intelectuales y capacidades. Comunicación y expresión, recreación y sensibilización, análisis y sintetizaciones, aplicaciones e interrogaciones la circundan.

Ya olvidamos que nadie duda del valor de la lectura o necesita abundar en la disertación acerca de éste, y que tampoco se cuestionan ni las posibilidades de disponer de soportes que lo apoyen, ni la abundancia de contenidos, pero se itera y se desconfía de la transformación en conocimientos –es decir, de la personalización que obliga a participar, consciente y activamente, en la sociedad que nos ha tocado en suerte.

El acto de leer ha sido representado pictóricamente con profusión. Incluso todos disponemos de la imagen frecuente de un hombre o mujer con un libro abierto en una actitud que exige silencio y que se ambienta en un clima propicio de soledad. Toda una ceremonia formal que exige cortesía. Es el rito intencionado de quien se adentra leyendo en creaciones de otros que han perdurado siglos, pues se manifiestan mediante palabras. Y la palabra es eterna –no en vano, los dioses eran «verbo»–, pero debe recuperarse y pronunciarse. Mas promover la palabra leída significa adentrar el grafismo y hacerla propia, no babeada o ajena.

Guttemberg contribuyó a la difusión y extensión de lo escrito. San Ambrosio fue, según su discípulo Agustín, el primero que leyó en voz baja, sin mover los labios. Los renacentistas se proveían de estantes con libros y lámparas. Una calavera, un cálamo y un tintero, un candil o un reloj de arena amueblaban ambientes selectos de las clases religiosas o burguesas que podían acceder a la lectura. Sin embargo, la pregunta, nuevamente, y sabiendo que las posibilidades y las capacidades lectoras de que disponemos, es cómo leer en el siglo XXI. El lector está inundado de soportes y contenidos, ya no es elite (clérigo, noble, burgués), ni necesita llevar a cabo el ceremonial solitario, tampoco se supedita a la autoridad única de un maestro que transmite contenidos inmutables

y próximos, ya que el globo terráqueo se le avecina, y se hace cada vez más próximo. La inmediatez de los contenidos exige habilidades ajenas al solipsismo romántico.

En los transportes públicos, se usan libros de formato manipulable, flexible y resistente, en los que se escribe al margen o subraya, se doblan las esquinas o se utiliza un marca-páginas para señalar. El ordenador –portátil o fijo– permite conectarse a Internet y adentrarse en lo más recóndito de los archivos y las bibliotecas, y podemos, incluso, liberarnos de la necesidad de memorizar las citas rotundas de nuestros maestros, pues el soporte puede hacerlo y ponerlas a nuestra disposición en cualquier momento y lugar, etc. Luego, leer y movernos, atender un teléfono, escuchar música de fondo, disponer de biblioteca personal básica o acudir a la pública son algunas de las infinitas posibilidades de las que disponemos.

A lo largo de las líneas precedentes, se ha pretendido crear un clima, al modo de un cuadro impresionista en el que predominan las grandes pinceladas de las que es necesario sonsacar el tema central del cuadro. Y, en este acercamiento al final de nuestro artículo, conviene recordar la denominación que Charles Péguy utiliza en *Dialogue de histoire et de l'âme païnne*, citado por George Steiner en *El lector infrecuente: «une lectura bien-faite, une lecture honnête»,* o responder a su pregunta sobre dónde encontrar *des lecteurs qui sachent lire*. Añado: en el escenario del tercer milenio, Steiner apunta, en el texto citado, hacia la creación de «escuelas de lectura creativa», simbolizadas por un contexto en el que «una habitación silenciosa y una mesa bastarán», y propone recuperar la métrica y las reglas de escansión, despertar «los músculos de la memoria», describir el placer de los clásicos, huir de «la vulgarización y el ruidoso vacío intelectual, por un lado, y la retirada de la literatura hacia vitrinas de los museos, por otro», y, ante la abundancia de información y la necesidad de leerla, reitera la importancia de transformarla en conocimiento, toda vez que sabemos leer. También se puede convenir que si, en nuestra sociedad, el aprendizaje de la lectura –negro sobre blanco (tinta más papel)– se logra en edades tempranas, también es durante ese período cuando se adquiere el hábito de la lectura. La familia y la escuela son, por una parte, las entidades impulsoras de un hábito lector que va más allá del «saber leer» y estimula el «querer leer», pero, por otra, el apoyo que dan las bibliotecas, la difusión a través de los medios de comunicación, la oferta editorial, las creaciones de nuestros autores, garantiza el cumplimiento de éstos deseos. No obstante, creo que aún faltan rasgos esenciales para lograr una *lecture bien faite,* una *lecture hounete*. El diseño de Steiner resulta incompleto. Es tópico y romántico, habitual y frecuente, necesario, pero insuficiente.

Ante «el perfil argumental chillón o versión predigerida y trivializada de los clásicos, por un lado, y la ilegible edición anotada, por otro», el maestro Steiner concluye que, si no se consigue *une lectura bien faite*, a la guisa que describe, «nuestras vidas se verán invadidas por un gran vacío, y nunca más experimentaremos la tranquilidad y la luz del cuadro de Chardin» (*Le Philosophe lisant*).

Tras el texto de Steiner sobre la recepción ya relatado y ofrecido, y con el ánimo de concluir el cuadro impresionista que dibujamos, creo que se puede convenir que la lectura va más allá de los soportes que la acogen y hacen posible su repetición. Pudiera ser Cervantes quien, a través de El Quijote, nos proporcionara el colofón a una lectura bien hecha y honesta.

Don Alonso Quijano, según el autor, leyó todos los libros conocidos. Ejerció de *philophe lisant*. Sabía leer, pero, aún reconociendo y acopiando todos los libros conocidos, y transformándolos en conocimiento hasta la locura, esto no fue suficiente para él. Hubo de salir a la realidad, cabalgar, recorrer caminos, dialogar con un escudero sabio que no sabía leer, pero que, aún siendo noble con él, mantenía un diálogo permanente y vivo. Don Quijote leyó, y leyó atrevidamente, la realidad que le tocó en suerte. Tras esa lectura, optó. Don Quijote interiorizó sus lecturas y, sobre todo, las más importantes, la lectura del rostro del «otro», el prójimo, de «lo otro», las cosas, y del «yo», la propia. Comprendió que la lectura –una vez aprendida gracias a los necesarios grafismos– conviene conducirla y aprehenderla. «La bien hecha y honesta» desarrolla la dimensión de *homo quaerens* que llevamos dentro y que es necesario poner de manifiesto para que el hombre sea *zoon ecoumenicon*. La «ecumene» que nos impulsa a conocer a «el otro», «lo otro» y «el yo», a comprender la necesidad de convivir y compartir con «el otro», mi prójimo (dimensión de *zoon politicon,* necesaria pero insuficiente), y a construir la aún ausente ciudad, que, para ser perfecta, debe ser poliédrica y polifónica. Necesitamos de las cosas y de la naturaleza, tenemos que entendernos con ellas y no enmarañarnos. Como seres humanos, precisamos, finalmente, interiorizar la lectura para enriquecer «nuestro yo». Esta triple dimensión de lecturas condujo a Alonso de Quijano a optar por los débiles en un intento de afrontar la injusticia a través del diálogo y la generosidad, a través de la comprensión. Y, a la vez, dejó un discípulo, Sancho, que se «quijotiza» y exige a su señor, Don Quijote, seguir cabalgando (leyendo).

Así es la lectura bien hecha, la lectura honesta. Y la honestidad no se ejercita sólo desde solipsismo, sino que requiere contar con la compañía del prójimo, la realidad circundante y uno mismo. Esta tripleta confirma la dimensión más amplia del hombre, la ecuménica, que la lectura, si está bien hecha, debe atender. Qué duda cabe que la ejercida sobre el clásico soporte de papel ayuda y está inevitablemente instrumentalizada, pero si requiere dar el paso del «saber» al «querer» leer, esta intencionalidad (de *intus-ire* = ir hacia) nos obliga a introducirnos por veredas, por sendas intrincadas o por cómodos caminos en busca de encuentros o espacios que favorezcan la buena lectura. Y, por el momento, el más señalado es el rostro del hombre.

LA LECTURA COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES*

RESUMEN. El artículo se presenta organizado en cuatro partes. Una sobre la lectura y los objetivos de la educación, otra sobre la función de la lectura como estrategia para movilizar capacidades y competencias, una tercera sobre la función de la biblioteca escolar al hilo de un reciente estudio empírico realizado sobre su situación en España y una cuarta donde se realizan propuestas para que la lectura se constituya en agente de cambio educativo. Entre estas propuestas cabe destacar la de establecer un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo para que, además de leer cuentos y literatura, se lean también textos geográficos, históricos, medioambientales, científicos, artísticos y, entre otros, deportivos. Lecturas planificadas en la programación de cada asignatura y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. Propuesta que no se contempla como ajena o yuxtapuesta al proceso de aprendizaje, sino complementaria al enfoque de la asignatura y orientadora en gran medida de su metodología didáctica.

ABSTRACT. This article is divided into four parts. One part is dedicated to reading and the aims of education. Another part is dedicated to the role of reading as a strategy for stimulating capacities and competencies. Following a recent empirical study carried out regarding the state of school libraries in Spain, a third part deals with the role of the school library. A fourth part is dedicated to carrying out proposals so that reading becomes an agent for educational change. Among these proposals should be highlighted the setting aside of a weekly reading slot in all subject areas of the curriculum. This would be put into place so that, in addition to reading stories and literature, geographical, historical, environmental, scientific, artistic, and, among others, sporting texts, would also be read. It would be planned reading covered within the syllabus of each subject area and related to the learning objectives established within each area. It is a proposal which is not regarded as juxtaposed to the process of learning, but complementary to the focus of the subject area and for the most part guiding its didactic methodology.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 15-35
Fecha de entrada: 21-07-2005

INTRODUCCIÓN

Pocas personas dudan de la importancia de la lectura para la formación de las personas. Tampoco se pone en duda la necesidad de que exista una biblioteca en cada escuela para que los alumnos y sus profesores dispongan de los medios suficientes para realizar esta tarea. Sin embargo, en ningún currículo estatal o autonómico se reserva un tiempo específico del horario lectivo para esta actividad durante la educación obligatoria y en bastantes centros todavía la biblioteca no ha alcanzado un nivel aceptable. Semejantes contradicciones no alarman a la opinión pública, ni a los profesores, ni a la comunidad educativa, y apenas se relacionan con los resultados insuficientes que muestran nuestros alumnos en las comparaciones internacionales. Más bien se insiste en otros factores relacionados con las leyes vigentes, con los recursos disponibles, con la formación de los docentes o con la actitud de las familias y de los alumnos.

No se debe negar la incidencia de todas estas variables. Sin embargo, existe siempre el riesgo de que la amplitud y la complejidad de los factores involucrados en el cambio educativo dificulten la puesta en marcha de iniciativas de cambio efectivo. Por ello, cada vez es más importante seleccionar y desarrollar alguna estrategia que tenga un gran poder de transformación y que arrastre tras de sí a gran parte del sistema educativo. Entre las varias posibles, tengo el convencimiento de que el impulso sostenido a la lectura en la escuela puede ser una poderosa estrategia de mejora, y en torno a ella es posible realizar una pequeña revolución escolar. Es una estrategia que modifica el modo de enseñanza de los profesores y que reclama una mayor dedicación de los padres. Pero es una estrategia que, por encima de todo, compromete a las Administraciones Educativas tanto en la dotación de bibliotecas y en el apoyo a la lectura como en una nueva definición de los objetivos educativos, de los sistemas e indicadores de evaluación, de los contenidos de la enseñanza y de la formación del profesorado.

El presente texto se presenta organizado en cuatro partes. En la primera expongo por qué la lectura conecta directamente con los objetivos que la educación se plantea en la actualidad; después reflexiono sobre la función de la lectura como estrategia para movilizar las capacidades y competencias de los alumnos así como para favorecer el funcionamiento de los centros; a continuación analizo la función de la biblioteca escolar al hilo de un reciente estudio empírico realizado sobre su situación en España; y, finalmente, en la cuarta y última parte, realizo algunas propuestas para que la lectura llegue a convertirse en la «puerta del cambio» de la enseñanza o, al menos, en una de las «puertas preferentes de cambio» de la enseñanza.

LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN[1]

La reflexión sobre el papel de la lectura y de las bibliotecas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos en el siglo XXI no debe hacerse al margen de la sociedad en la que vivimos. Si siempre ha sido importante leer, hoy lo es aun más por el antídoto que supone la lectura ante tres acechanzas del mundo actual: el

(1) Parte de este texto se basa en la conferencia impartida en el seminario sobre lectura y bibliotecas escolares organizado por ANELE en noviembre de 2004.

riesgo del dominio de la imagen, el riesgo del aislamiento y el riesgo de la superficialidad. Veamos brevemente cada una de ellas.

La nueva sociedad de la información no ayuda a educar en el placer de la lectura. El predominio absoluto de la imagen y el interés por lo inmediato no favorece los requisitos básicos de la actividad lectora: texto escrito, comprensión del significado y de las relaciones, complejidad del texto, esfuerzo. El alumno está acostumbrado desde pequeño a obtener la información con escasa atención y a través de formatos multimedia. La televisión es una fuente que transmite rápidamente mensajes continuos que se comprenden con facilidad y de forma inmediata. Además, la información tediosa puede abandonarse a través del mando a distancia. La lectura, por el contrario, pone en acción un conjunto de habilidades muy diferentes: hace falta tiempo, tranquilidad, interés y per-severancia para comprender un texto y disfrutarlo. La experiencia lectora satisfactoria contribuye poderosamente a desarrollar estas estrategias necesarias, lo que a su vez va a ayudar a la formación de una personalidad más independiente y reflexiva.

El segundo riesgo es el individualismo y el aislamiento. Vivimos en una sociedad exigente y competitiva, en la que se exaltan los valores individuales en detrimento de los sociales y colectivos. Además, las familias y los grupos sociales tienden a relacionarse en función de su estatus social y cultural y olvidan, evitan o marginan a aquellos otros que no comparten sus normas o sus reglas de distinción. La presencia de nuevas culturas debido al incremento constante de la inmigración puede abrir posibilidades de encuentro o separar más a unos de los otros.

La dinámica laboral poco ayuda a establecer relaciones entre la familia y la escuela o entre la escuela y otros sectores sociales. Las necesarias políticas educativas se reducen la mayor parte de las veces a políticas escolares, limitadas a la labor que los profesores pueden hacer con sus alumnos en las horas lectivas. La separación, la falta de tiempo y el desencuentro son características normales de la vida social, especialmente en los núcleos urbanos.

Frente a estos problemas, la escuela y la apuesta por la lectura pueden convertirse en una opción valiosa para corregir esta situación. La escuela ha de ser lugar de encuentro entre alumnos de orígenes sociales, familiares y culturales diversos; espacio compartido de socialización, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos; institución necesaria para la construcción de valores de respeto, tolerancia y solidaridad. Pero lo que permite el logro de estos objetivos no es la institución escolar en sí misma, sino las prácticas educativas que en ella se generan. Y una de las prácticas educativas más enriquecedoras es la lectura. La lectura nos pone en contacto con otros sentimientos, otras experiencias y otras vidas. Nos ayuda a distanciarnos de nosotros mismos, a viajar por el tiempo y por el espacio, a conocer nuevas culturas y nuevas realidades, a ser, de alguna manera, más humanos. La escuela y la lectura ayudan a romper la coraza del individualismo y a penetrar en los otros. Es difícil encontrar una experiencia educativa más enriquecedora que el tiempo dedicado a la lectura.

El tercer riesgo en la sociedad contemporánea, y desgraciadamente también en la enseñanza y en el aprendizaje escolar, es el de la superficialidad. A veces, cuando se consigue evitarlo, se cae en otro peligro: la reducción excesiva de los objetivos de la enseñanza a los estrictamente cognitivos.

La inmensa cantidad de información disponible nos hace resbalar sobre ella

para conocer más en el menor tiempo posible. No es fácil mantener una actitud tranquila y reflexiva ante tanta información. Pero esta consecuencia directa de la sociedad de la información puede extenderse también, desde otro tipo de razonamiento, a los modelos de enseñanza y a los objetivos del aprendizaje escolar.

De forma periódica, diferentes sectores sociales claman contra el escaso conocimiento de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, y ante cualquier crisis o conflicto, se oyen voces numerosas que exigen una mayor preocupación de la institución escolar hacia esas cuestiones: la violencia, la desigualdad, la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, los accidentes en carretera, los trastornos en la alimentación, son algunas de las más recientes. La consecuencia en muchas ocasiones de todas estas demandas es la ampliación desmesurada de los contenidos que los alumnos han de aprender. El tiempo del aprendizaje escolar es el mismo, pero se incorporan nuevas materias y se extienden al mismo tiempo las ya tradicionales. Existe la vana creencia de que la plasmación de estos deseos en el currículo oficial ayuda a desarrollar las habilidades de los profesores hasta niveles insospechados y abre la mente de los alumnos a todo lo que está reglamentado. Lo que se consigue, por el contrario, son programas imposibles de enseñar y de aprender, superficialidad en el tratamiento de los temas, desinterés y mayor desmotivación.

Existe la curiosa paradoja de que la mayoría de los responsables del currículo defienden en público la importancia del desarrollo de capacidades básicas en nuestros alumnos y se olvidan de ellas, en detrimento de una ampliación constante de los contenidos, cuando han de diseñarlo. Sin embargo, la adecuación de los contenidos al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y la opción por la comprensión y la profundidad frente a la superficialidad en el aprendizaje es una de las exigencias de un currículo pensado para conseguir una formación satisfactoria y equilibrada de todos los alumnos. No es la única exigencia. Es necesario al mismo tiempo conectar con la forma de aprender de los alumnos y despertar sus intereses. En este contexto es en el que se sitúa con derecho propio la lectura.

El énfasis principal de la enseñanza debería estar, por tanto, en la adquisición por todos los alumnos de determinadas capacidades básicas y competencias específicas: lectura, búsqueda de información, trabajo en equipo, solución de problemas, alfabetización informática, comprensión del cambio social, histórico y cultural, formación de un pensamiento científico y crítico, bienestar social y emocional, valores democráticos y solidarios, expresión y creatividad. Conviene en todo momento no perder de vista estos objetivos centrales de la educación. Ninguna ley educativa ni ningún currículo ponen en duda que la tarea del sistema educativo y de las escuelas sea preparar a los alumnos para comportarse como ciudadanos activos e independientes, conocedores de su cultura y con una formación suficiente para desenvolverse en algún campo profesional. De una manera más densa lo expuso el informe Delors (1996):

> Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el

> propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

También, desde una perspectiva personal, Bertrand Russell resaltó estos mismos objetivos en su autobiografía, que pueden aplicarse a los que la educación debe buscar en todos sus alumnos:

> Tres pasiones simples, pero abrumadoramente intensas, han gobernado mi vida: el ansia de amor, la búsqueda del conocimiento y una insoportable piedad por el sufrimiento de la humanidad. Estas tres pasiones, como grandes vendavales, me han llevado de acá para allá, por una ruta cambiante, sobre un profundo océano de angustia, hasta el borde mismo de la desesperación.

Sin embargo, estos loables y razonables propósitos se enfrentan habitualmente con la dificultad de traducirlos a la práctica en los programas educativos, en las unidades didácticas y en las formas de evaluación de los alumnos y de las escuelas. El currículo tiende, en la acción docente, a estructurarse en torno al aprendizaje de conocimientos y, dentro de ellos, a la adquisición de los hechos y conceptos más relevantes en nuestra cultura. Es más difícil que las estrategias de aprendizaje ocupen un lugar prioritario y aún lo es más que el desarrollo de la vida afectiva y de la vida moral tenga un puesto destacado en la preocupación de los docentes.

No es nada sencillo trabajar en esta dirección, sobre todo cuando existen alumnos en el aula que no tienen ningún interés en aprender o cuando las condiciones de los profesores para la enseñanza son precarias. Sin embargo, y a pesar de esas dificultades sobre las que también debe intervenirse, es preciso defender que la actividad docente debe orientarse a despertar el interés de los alumnos por aprender más y a cuidar de su desarrollo afectivo, social y moral. Para ello, es necesario que los alumnos encuentren sentido a sus aprendizajes y comprueben en su propia experiencia que el conocimiento progresa con el esfuerzo y la dedicación pero también con la curiosidad, la ilusión y el descubrimiento. En consecuencia, hay que cambiar o al menos adaptar no sólo los objetivos básicos de la enseñanza sino también los métodos pedagógicos. Hace falta diseñar una enseñanza atractiva, conectada con la vida, planificada con rigor pero al mismo tiempo abierta a la participación de los alumnos (Marchesi, 2004).

Existen sin duda muchas iniciativas para conseguir este tipo de enseñanza: la realización de proyectos por los alumnos, la conexión de lo aprendido con sus experiencias habituales, la incorporación del ordenador y de Internet en las clases, las visitas guiadas, la colaboración entre los alumnos o su relación con compañeros de otras escuelas, etc. Considero, sin embargo, como apunté en los párrafos iniciales de este texto, que existe una estrategia capaz no sólo de contribuir al aprendizaje de los alumnos y de conectarlos con los objetivos principales de la enseñanza, sino de facilitar la colaboración de los padres, la coordinación entre los profesores y la relación con el entorno social: el apoyo decidido a la lectura en la escuela.

LA LECTURA, ESTRATEGIA PARA MOVILIZAR LAS CAPACIDADES Y LAS COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS

Acabo de apuntar, al reflexionar sobre los objetivos de la educación escolar, que el énfasis principal de la enseñanza debería

estar en la adquisición por todos los alumnos de determinadas capacidades básicas y competencias específicas, entre ellas la de la lectura. Pero también he señalado que la lectura puede ser una estrategia metodológica privilegiada para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Conviene clarificar el significado que atribuyo a la noción de capacidad y a la de competencia para que pueda entenderse mejor el valor que asigno a la lectura como estrategia metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Capacidades, competencias y estrategias metodológicas en educación

En los últimos años, la noción de competencia ha inundado la literatura educativa y curricular. Es difícil quedarse al margen de ella cuando se escribe sobre enseñanza y aprendizaje. Pero, ¿de dónde procede este nuevo planteamiento y qué ventajas ofrece? El término competencia tiene una larga tradición. Su referente más conocido se encuentra en la propuesta de Chomsky (1955) sobre la competencia lingüística y su atribución a una disposición innata de carácter universal. Este planteamiento se extendió después al campo de la inteligencia de la mano de los «modularistas», que destacaban la existencia de una competencia básica de los individuos de carácter biológico en dominios específicos que se va desarrollando y adaptando en función de la experiencia ambiental (Fodor, 1983).

Frente a esta tradición «innatista», surge durante los años noventa y en el ámbito de la formación profesional un movimiento opuesto que reinventa y propaga la utilización de la competencia como forma de definir los aprendizajes necesarios para insertarse en el mundo del trabajo. A partir de una dura crítica del sistema de calificaciones existente, basado en certificados expedidos por el Estado pero sin capacidad de adaptarse a las nuevas demandas laborales, plantean una lógica sustitutiva, la lógica de las competencias, modulares y cambiantes. Las competencias se definirían como las habilidades necesarias para desempeñar una determinada tarea en un contexto laboral determinado. Las competencias se establecen, por tanto, a partir del análisis de tareas o actividades colectivas y tienen un claro componente de eficacia y de desempeño de los individuos enfrentados a esas tareas.

El reconocimiento de los agentes sociales y laborales de las ventajas de la lógica de las competencias y la dificultad de integrar en el desarrollo de los currículos vigentes la definición de capacidades con los contenidos que los alumnos debían aprender, ha conducido a que el concepto de competencia haya entrado de lleno en el debate educativo. No hay que olvidar, sin embargo, como se acaba de apuntar, que su origen es contradictorio, ya que hunde sus raíces tanto en el innatismo como en un ambientalismo reducido a la actividad profesional. No es extraño, por ello, que la propia definición de la competencia sea objeto de controversia (Dolz y Ollagnier, 2002).

Sin embargo, existen algunas propuestas que delimitan su significado y permiten avanzar en su comprensión. La línea más común establece que la competencia se refiere a la organización de los conocimientos de los alumnos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y «metacognitivos», y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros,

y saber cuándo y por qué hay que utilizarla. Comprender un texto literario o conversar con un compañero sobre su significado o sobre su relación con los acontecimientos diarios son competencias habituales incluidas al menos en el área de la lengua.

El estudio de las competencias plantea algunos interrogantes cuya discusión es útil para situar el objetivo de este texto: el papel de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer interrogante es el referido a las capacidades. ¿El concepto de competencia sustituye al de capacidad? Desde mi punto de vista, coincidente con el de Gillet (1991), la capacidad se refiere a una organización mental más transversal mientras que la competencia es específica a una familia concreta de situaciones. Estas capacidades generales se construyen desde el trabajo en competencias específicas. Por ejemplo, la selección de las ideas más importantes de un texto y su organización puede conducir a que los alumnos adquieran la capacidad de percibir las estructuras narrativas de los acontecimientos o la comprensión del tiempo. De alguna manera, por tanto, el trabajo de determinadas competencias en distintas familias de conocimientos (materias) puede conducir a la adquisición de capacidades generales que, a su vez, serán sin duda de gran ayuda cuando las competencias existentes deban actuar en situaciones nuevas o ambiguas. La incorporación de una competencia vinculada a la comprensión de textos, en cada uno de los ámbitos del saber y en todas las áreas y materias del currículo conducirá, no sólo a la adquisición de cada una de estas competencias específicas, sino también al desarrollo de una capacidad general relacionada con la habilidad de percibir la realidad con una visión narrativa estructural.

El segundo interrogante se refiere al componente «motivacional» de la competencia, lo que en algunos texto se ha denominado «la movilización de las competencias». Algunos autores (Le Boterf, 1994) señalan, incluso, que la competencia no reside en los recursos que van a ser movilizados sino en la propia movilización de esos recursos. Sin embargo, no parece una propuesta acertada. Como señala Allal (2002), se difuminaría la distinción entre competencia y ejecución, por lo que parece más acertado completar el significado de la competencia. Por una parte, destacar la importancia del contexto en el que se produce el aprendizaje; es decir, las condiciones, la situación y los métodos con los que se aprende forman parte de aquéllo que se aprende. Por otra, apuntar que si bien la forma de aprender hace más o menos probable la movilización de las competencias en nuevas situaciones de aprendizaje, es necesario al mismo tiempo que existan estrategias metodológicas con alto poder «movilizador».

El tercer interrogante se refiere al componente afectivo, social y personal de las competencias. Todos ellos están presentes en la propia definición de competencia aunque no queda claro cómo se estructuran y cómo se conectan con el componente cognitivo de la competencia. ¿Hasta qué punto forman parte del significado mismo de la competencia o deber de ser considerados como competencias específicas que han de adquirirse a través de experiencias y de situaciones concretas? En cualquier caso, sobre lo que hay que reflexionar es sobre aquellas situaciones, condiciones y metodologías que con mayor probabilidad ponen en acción este tipo de dimensiones.

Y finalmente, el papel de las habilidades «metacognitivas». En la literatura sobre las capacidades y las competencias,

la función de los procesos «metacognitivos» ocupan un lugar prioritario. Ser competente en algo supone saber seleccionar determinados sistemas de conocimiento disponibles y utilizarlos para resolver una tarea concreta. La persona competente conoce sus habilidades, conoce las demandas de la tarea y es capaz de conectar unas y otras. En el caso de que no lo consiga, puede buscar entre sus capacidades generales alguna nueva información que le permita encontrar la estrategia correcta. En todo este proceso, el conocimiento de las competencias adquiridas y el control del propio proceso cognitivo ocupa un papel relevante. Este conocimiento se extiende y se refuerza en la medida en que el aprendiz tiene un papel activo en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.

Llegados a este punto, conviene hacer un breve repaso de los argumentos desarrollados hasta el momento. He definido la noción de competencia como la organización de conocimientos orientados a la solución de tareas específicas de una familia de situaciones y la he diferenciado de la capacidad, más genérica y transversal. He señalado la dificultad de incluir en la concreción de las competencias las dimensiones social, afectiva y personal así como la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se produce el aprendizaje así como los métodos elegidos, ya que ellos no sólo forman parte de lo aprendido sino que tienen un papel importante en la motivación del aprendiz o, con la nueva terminología, en la movilización de las competencias. Finalmente, he apuntado que el desarrollo de la «metacognición» es un referente necesario en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Lo que voy a argumentar a continuación es que la lectura es una estrategia metodológica de enorme poder «movilizador» en el aprendizaje, capaz de organizar y fortalecer diferentes competencias y capacidades cognitivas, sociales y afectivas y que, al mismo tiempo, puede favorecer el desarrollo de las habilidades «metacognitivas» de los alumnos al facilitar el dominio de las estructuras narrativas. En esta argumentación, tomaré prestado los textos de dos autores con diferentes experiencias vitales que comparten la pasión por la lectura y la narración: la escritora brasileña Ana María Machado y el profesor Jerome Bruner.

La fuerza de la lectura

Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo. La lectura puede ampliar nuestros conocimientos, transportarnos a otros mundos, ayudar a conocer a los otros y a nosotros mismos y hacernos vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones. La lectura tiene un enorme poder de fascinación. El aprendizaje de la lectura no tiene como objetivo único conseguir que los niños comprendan el significado de un texto escrito. La educación en la lectura debe ir más allá y lograr que los alumnos disfruten con cuentos, narraciones e historias.

Ana María Machado (2005) ha narrado las funciones de la lectura para el desarrollo y el aprendizaje de las personas con especial belleza. Un relato, señala, es una búsqueda de sentido. Narrar supone ordenar un caos de infinitos fragmentos para otorgarle cohesión, lo que permite que otros seres humanos lo capten y se enriquezcan con ello.

> Leer una narración es un ejercicio permanente de examinar posibles alternativas, de intentar percibir sutiles indicios y no dejarse ilusionar por pistas falsas, de desechar impertinencias,

> de identificar eventuales aliados o adversarios, de reconocer obstáculos y procurar salvarlos, de proyectar salidas visibles, de sopesar bien todas las circunstancias que pueden modificar una acción. Para ello es necesario tener en mente lo que ya se leyó antes, ir llegando a algunas opiniones sobre la psicología de los personajes, tener una determinada imagen espacial del escenario donde se desenvuelve la trama, prestar atención a las coordenadas temporales y a cuestiones de simultaneidad y de «sucesividad», evaluar la probabilidad de relaciones de causalidad, observar el sentido general en el cual se desarrolla la acción.

La lectura de un buen relato puede suponer una revelación sobre los acontecimientos, sobre la vida, sobre las pasiones del hombre y sobre su destino. No cabe duda, afirmará Machado en estrecha sintonía con los psicoanalistas, que la narrativa puede ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y, de esa manera, a enfrentarse con su sufrimiento.

> Al contar y recontar su propia historia, el individuo va ordenando su caos interior y construyendo una estructura de referencias y sentido, de modo de comprenderse a sí mismo y poder vivir mejor. Al leer y releer historias ajenas, amplía su universo de experiencias, entiende mejor la naturaleza humana, se abre hacia un territorio más allá de los límites de su vida, incorpora a su conciencia distintos niveles de realidad.

Pero la lectura de narraciones no sólo es un formidable ejercicio intelectual y afectivo, sino que tiene también una función cultural y ética. Las narraciones guardan la memoria, construyen la tradición, transmiten sabiduría y constituyen una barrera contra el olvido. Y es ahí, afirmará Machado de la mano de Italo Calvino, donde se encuentran filosofía y literatura, el terreno común de la ética. Una narración nos conduce a evaluar los acontecimientos expresados y a formar nuestros propios juicios de valor. Una narración permite conocer perspectivas diferentes, formas distintas de pensar, de vivir y de creer. La lectura nos abre a otras vidas y nos enseña el camino del reconocimiento y del respeto a la diversidad personal y cultural.

Además de las funciones apuntadas, la consideración de la lectura como una estrategia metodológica preferente abre el camino a la perspectiva narrativa en la enseñanza. Bruner (1997) ha señalado que la narración es una forma de pensamiento y un vehículo para construir significados no sólo en las ciencias sociales y personales sino también en las lógico-científicas. La forma narrativa otorga cohesión a nuestras vidas y a nuestra cultura. No es difícil entender la historia de los pueblos y de las ideas, los cuentos y los relatos populares desde el discurso narrativo. Pero también las ciencias de la naturaleza pueden tener una estructura narrativa si se conciben como una historia de seres humanos que superan las ideas anteriores y descubren nuevas explicaciones. La narración abre el camino de la ficción, de la imaginación, del mundo de lo posible y despierta nuevas sensibilidades para aproximarse al pasado, al presente y al futuro. Una enseñanza con una estructura narrativa puede ser una vía de hacerla atractiva, de despertar la creatividad y el interés. Los alumnos pueden enfrentarse de otra manera a los problemas y sentirse más motivados para pensar sobre ellos y buscar alternativas.

Los textos narrativos, además, abren caminos para desarrollar las habilidades «metacognitivas» de los alumnos.

Al enfrentarse con los textos narrativos, el lector ha de tomar conciencia de que existen realidades diferentes y de que su conocimiento es relativo. El estudiante se enfrenta de esa forma al acto de conocer, a la manera de conocer y a las distintas experiencias de conocimiento. Conocer es, en última instancia, construir significados y para ello es preciso el contacto con la cultura y el intercambio con los otros. Ahí de nuevo aparecen la fuerza y las posibilidades de la narración. El relato nos conecta con las intenciones, las expectativas, los anhelos y las frustraciones de los otros y nos transmite determinadas perspectivas y valores culturales. A través de la narración conocemos a los otros, conocemos el mundo y nos conocemos a nosotros mismos.

LA LECTURA, ESTRATEGIA PARA MOVILIZAR EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

Hasta ahora he reflexionado sobre la importancia de la lectura para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Pero sería, a pesar de su importancia, un objetivo limitado. El aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, el aprendizaje a través de la lectura, no debería quedar reducido a las relaciones profesor-alumno y al espacio del aula. La escuela debería convertirse en un espacio de aprendizaje y de lectura para todos los que de una u otra forma participan en ella: profesores, alumnos y padres. El objetivo de conseguir que los centros docentes se conviertan en comunidades de aprendizaje y, de forma más específica, en comunidades de lectores, marcaría la agenda de una transformadora reforma educativa.

Para conseguir este objetivo, haría falta que la escuela valore la importancia de ayudar a los padres a que sean lectores y, además, a que sean lectores con sus hijos. Primero han de ser lectores. Es difícil que un niño sienta interés y aprecio por la lectura si no hay libros, ni revistas, ni periódicos en casa y sus padres apenas leen. Animar, facilitar, convencer a los padres de la importancia de que en la familia se valoren los libros y se dedique algún tiempo a la lectura es una tarea necesaria en la que no se debe escatimar esfuerzos desde la educación infantil. Asegurar el buen funcionamiento de la biblioteca escolar, cuidar las colecciones que pueden ser leídas por los padres, facilitar el préstamo de libros y la coordinación con otras bibliotecas públicas y propiciar encuentros de animación a la lectura son condiciones necesarias para que el objetivo de comprometer a los padres con la lectura pueda cumplirse. La biblioteca escolar se configura, desde este planteamiento, como un instrumento imprescindible para que la escuela llegue a convertirse en una comunidad de lectores.

He señalado la importancia de que los padres sean lectores. También lo es, incluso más, que lean con sus hijos, aunque es difícil de lograr si no valoran la lectura. Colaborar con los padres para que dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también en el de los padres y en sus relaciones mutuas. La lectura en común favorece la comunicación, el intercambio de experiencias y la comprensión mutua.

Sería necesario igualmente que los profesores leyeran cada vez más y que sus alumnos percibieran que disfrutan con el tiempo que dedican a la lectura. Para ello, hace falta que la formación inicial de los futuros profesores incorpore entre sus objetivos la educación en la lectura, que también los profesores lean en clase

mientras los alumnos lo están haciendo y que la utilización de la biblioteca escolar con sus alumnos forme parte de los hábitos establecidos. Sin embargo, como expondré en los próximos apartados, ni hay tiempo para leer en la gran mayoría de las áreas y materias curriculares, ni hay libros suficientes en la biblioteca escolar, ni la mayoría de los profesores incluyen la lectura en su programación didáctica.

El objetivo de la escuela no es solamente que los alumnos lean y que haya un profesor, el de Lengua y Literatura en la Educación Secundaria, directamente responsable de la consecución de este objetivo. Es preciso que todos, profesores, padres y alumnos, se impliquen activamente en la tarea de despertar el gusto por la lectura y que consideren que la lectura es una estrategia primordial en el aprendizaje.

Para conseguir esos objetivos, hace falta que las Administraciones Educativas y las propias escuelas se impliquen activamente en esta tarea. Es necesario que los alumnos se enfrenten con textos significativos, que encuentren modelos adultos amantes de la lectura, que perciban que leer es la tarea privilegiada de la escuela. La lectura ha de ser una actividad cuidada y valorada por todos, con tiempos específicos diarios, en los que se combine la tranquilidad y el disfrute junto con el estímulo y la exigencia.

LA FUNCIÓN DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

He hecho referencia a las posibilidades de la lectura para dinamizar la enseñanza, el aprendizaje y el funcionamiento de los centros docentes. En alguno de los párrafos anteriores he apuntado la necesidad de que existan buenas bibliotecas en las escuelas porque tienen una función importante que cumplir para conseguir estos objetivos. ¿Cuál es la situación de las bibliotecas escolares en España? ¿Cómo funcionan, cómo y quiénes las utilizan y qué valoración reciben? No sería fácil responder a estas preguntas si no tuviéramos la suerte de disponer de un estudio reciente sobre la situación de las bibliotecas escolares. Bajo el título «Estudio de las bibliotecas escolares en España 2005», la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha patrocinado y publicado un ambicioso trabajo en el que se ofrece un panorama completo de la biblioteca escolar. El estudio, dirigido por Inés Miret, aborda la legislación y los proyectos de cada Comunidad Autónoma, analiza las tendencias existentes en los principales países de la Unión Europea y, finalmente, realiza un amplio estudio empírico sobre la organización y el funcionamiento de la biblioteca escolar en España. El conocimiento de la realidad debe orientar los cambios que han de realizarse para que la biblioteca escolar sea uno de los ejes del cambio educativo.

El estudio se planteó sobre siete dimensiones: la biblioteca del centro (trayectoria, proyectos); las instalaciones, equipamiento y tecnologías (superficie, condiciones, equipamiento informático); colecciones (tipología y cantidad de documentos, ordenación y tratamiento); personal (responsable de la biblioteca, selección, dedicación, comisión de biblioteca); gestión y funcionamiento (presupuesto, horario, coordinación, relaciones con otras bibliotecas); usos y usuarios (visitas de alumnos y de profesores, programas específicos, actividades); y valoraciones (satisfacción, importancia concedida por la comunidad educativa, mejoras deseadas). Para obtener los datos necesarios se elaboraron cuestionarios específicos para los equipos directivos, los profesores, los responsables de las bibliotecas y los

alumnos, así como un protocolo de entrevista dirigido a los equipos directivos y un protocolo de observación sistemática de la biblioteca escolar. La muestra seleccionada fueron 401 centros distribuidos de forma proporcional por variables territoriales (Comunidades Autónomas), etapa educativa (Primaria y Secundaria) y titularidad (pública y privada/concertada).

La imagen que el estudio proyecta sobre la biblioteca escolar es exhaustiva. No es el objetivo de estas páginas presentar un resumen del trabajo realizado, sino destacar solamente aquellos aspectos que tienen una mayor relación con la capacidad de la biblioteca escolar para cumplir su función de dinamizar la lectura, y, por medio de ella, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento activo del centro escolar. Por ello, he seleccionado cinco indicadores y sus correspondientes datos: dotación de la biblioteca, horario del bibliotecario y de apertura de la biblioteca, actividades realizadas por los alumnos, actividades realizadas por los profesores y valoración de la biblioteca.

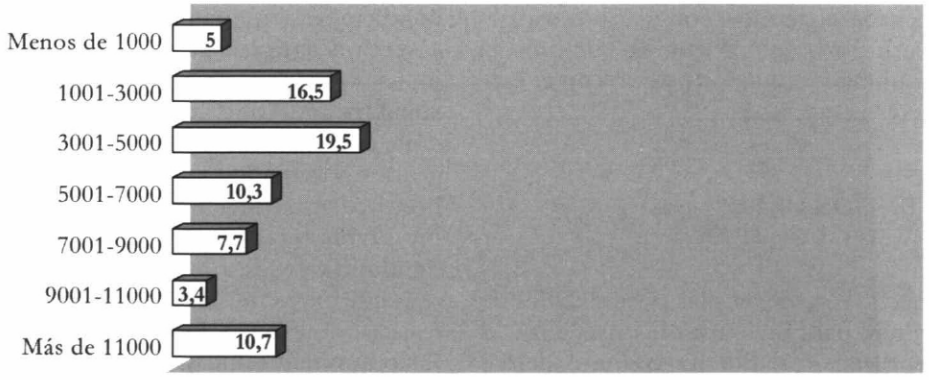
DOTACIÓN DE LAS BIBLIOTECAS

La dotación de las bibliotecas escolares españolas presenta un panorama desigual. Por una parte, disponen de un número aceptable de documentos. Por otra, sin embargo, el porcentaje de documentos de consulta y de conocimientos es escaso y la mayor parte de las áreas temáticas están insuficientemente dotadas.

El gráfico I recoge la cantidad de documentos existentes en los centros. La recomendación del IFLA[2] es que una biblioteca escolar debe tener como mínimo 3.000 ejemplares. En España, el 21,5% de los centros no llega a esta cantidad. En el 30% de los centros, el número total de documentos se sitúa entre 3.000 y 7.000 volúmenes. Un 14,1% de los centros afirma tener más de 9.000 documentos.

GRÁFICO I

Número total de documentos en la biblioteca escolar central



(2) El IFLA es la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (Internacional Federation of Library Associations and Institutions).

Junto con el número de documentos existentes, es importante conocer cuál es su composición, es decir, cómo se distribuyen entre documentos de consulta y conocimiento y documentos de ficción. La recomendación del IFLA es que al menos el 60% de los fondos de la biblioteca escolar sea de consulta y conocimientos. Los datos obtenidos en el estudio distan mucho de este indicador (véase el gráfico II). El 86,2% de los centros afirman que los documentos de consulta y de conocimientos que tiene su biblioteca no llegan al 60% del total.

No es extraño, por tanto, que la mayoría de las áreas temáticas estén

GRÁFICO II

Documentos de consulta y conocimiento que tiene la biblioteca

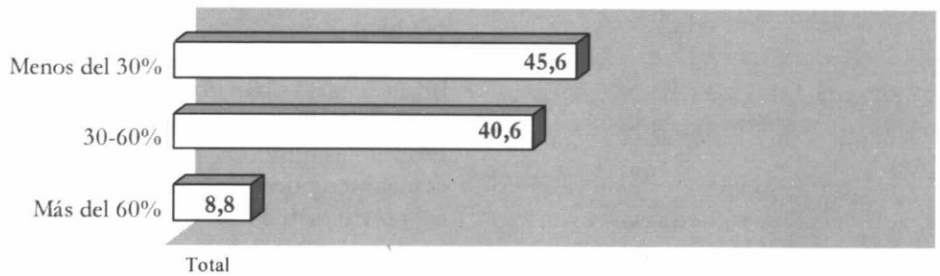
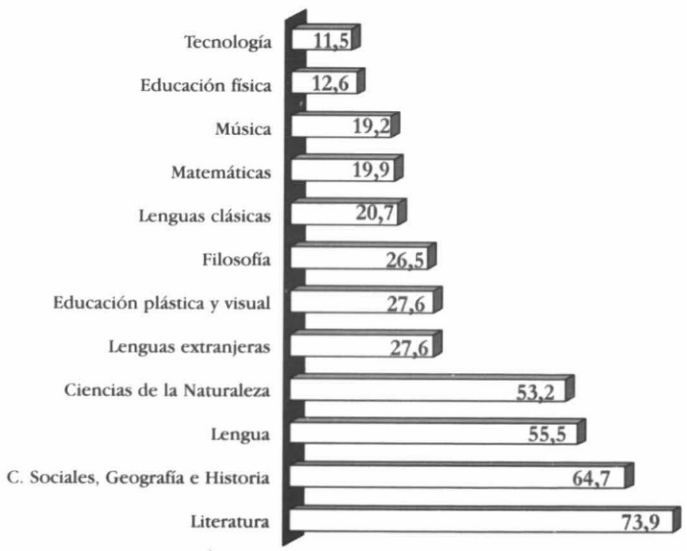


GRÁFICO III

Porcentaje de centros cuyo Responsable de la Biblioteca valora que la cantidad de documentos en las distintas áreas temáticas está suficientemente dotado o muy dotado



escasamente dotadas. Según la valoración realizada por el Responsable de la Biblioteca, sólo hay cuatro áreas temáticas suficientes o muy dotadas en más de la mitad de los centros: Ciencias de la Naturaleza, Lengua, Ciencias Sociales y Literatura. En las otras ocho áreas sobre las que se preguntaba (Lenguas Extranjeras, Educación Plástica y Visual, Filosofía, Lenguas Clásicas, Matemáticas, Música, Educación Física y Tecnología), en ningún caso se supera la suficiencia en el 30% de los centros (véase el gráfico III).

HORARIO DEL BIBLIOTECARIO Y FRANJAS HORARIAS DE APERTURA

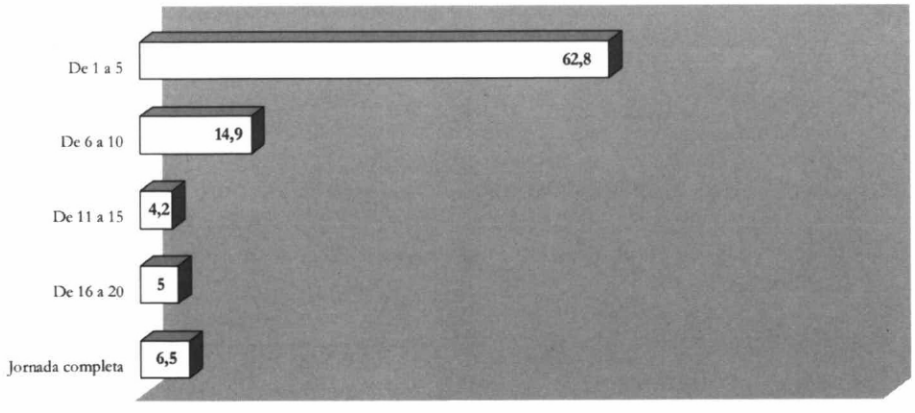
La formación del responsable de la biblioteca, su selección, su dedicación y estabilidad , así como el horario de apertura de la biblioteca son condiciones que hacen posible que una biblioteca escolar cumpla sus objetivos o que se encuentre muy limitada para ello. Los datos del estudio presentan un sombrío panorama sobre todos estos indicadores.

La responsabilidad de la biblioteca recae, en la gran mayoría de los casos, en profesores del centro. Sólo un 10% de los centros dispone de bibliotecarios profesionales. Pero el dato más importante es la forma de selección del profesorado para hacerse cargo de la gestión de la biblioteca. En un 54% de los centros, el criterio utilizado es la disponibilidad horaria y sólo en el 22% de los casos se ha tenido en cuenta la formación o la especialización del profesor.

A estos datos hay que añadir el referido a la estabilidad de los responsables de la biblioteca. En un 54,8% de los centros, su dedicación no llega a los tres años. Posiblemente son los reajustes horarios de los profesores, origen de la elección del bibliotecario, los que conducen a esta gran inestabilidad. Es muy difícil que una biblioteca funcione bien cuando su responsable, poco preparado inicialmente en la mayoría de los casos, deja su puesto en el momento en que posiblemente tiene ya una cierta formación y experiencia y puede poner en marcha programas más ambiciosos. Además, la dedicación del Responsable de la Biblioteca es muy escasa. En el 63% de los centros, no llegan a cinco horas semanales. Sólo el 6,5% de los responsables tienen jornada completa en la biblioteca (véase el gráfico IV).

GRÁFICO IV

Número de horas semanales de dedicación del Responsable de la Biblioteca



La utilización de la biblioteca por los alumnos

Los alumnos afirman que van poco a la biblioteca, si bien son los de Secundaria y Bachillerato los que lo hacen con menos asiduidad (véase el gráfico V). El 46,5% de los alumnos de Educación Primaria dicen que acuden semanalmente y el 27,8%, mensualmente. En cambio, sólo el 20% de los alumnos de Secundaria afirma que va a la biblioteca con periodicidad semanal y el 29% de forma mensual.

Los datos que se recogen de los profesores son incluso más bajos. En Primaria, el 45% de los profesores visita la biblioteca con sus alumnos al menos una vez al mes; en Secundaria, sólo el 15 % de los profesores afirma ir mensualmente a la biblioteca con sus alumnos. Además, el 43,3% de los profesores de Primaria y el 74,5% de Secundaria y Bachillerato dicen no acudir nunca con sus alumnos a la biblioteca.

A partir de esta situación, no es extraño que los alumnos consideren que la biblioteca se utiliza poco en la mayoría de las asignaturas (véase el gráfico VI).

De acuerdo con sus respuestas, sólo entre el 25% y el 50% de los alumnos considera que en Lengua y Literatura, en Ciencias Sociales, en Ciencias de la Naturaleza y en Lengua Extrajera se utiliza la biblioteca de forma habitual. En el resto de las materias, el porcentaje de alumnos que considera que se usa la biblioteca de forma habitual no llega al 15%.

También se preguntó a los alumnos por su preparación para manejarse en la biblioteca. En general, los alumnos de Primaria se sienten más capaces que los de Secundaria para utilizar la biblioteca (véase el gráfico VII). Hay que señalar que sólo el 60% de los alumnos de Secundaria y de Bachillerato sabe pedir materiales en préstamo y no llega al 30% los que saben manejar el catálogo de la biblioteca o están al tanto de las novedades que les puedan interesar. Posiblemente estos datos pongan de manifiesto que los alumnos de Secundaria son más críticos y exigentes en su valoración que los de Primaria, pero también demuestran que la mayoría de los alumnos mayores no tienen ninguna familiaridad con la biblioteca ni les interesa lo que en ella se colecciona.

GRÁFICO V
Frecuencia de visitas de los alumnos

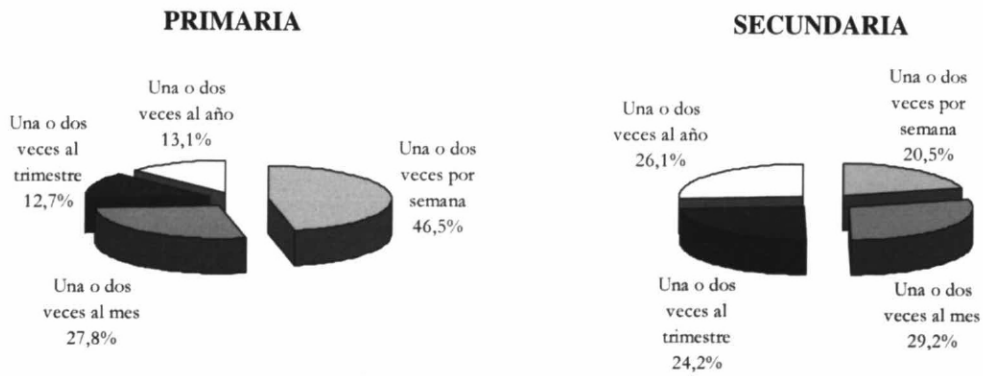


GRÁFICO VI

Asignaturas en las que más se usa la biblioteca, según los alumnos (en porcentajes de respuestas)

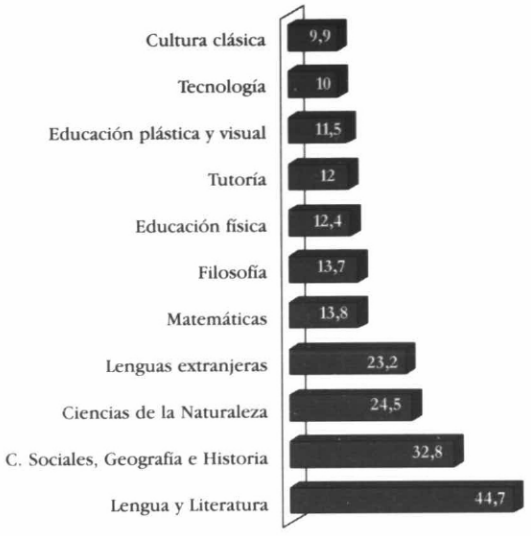
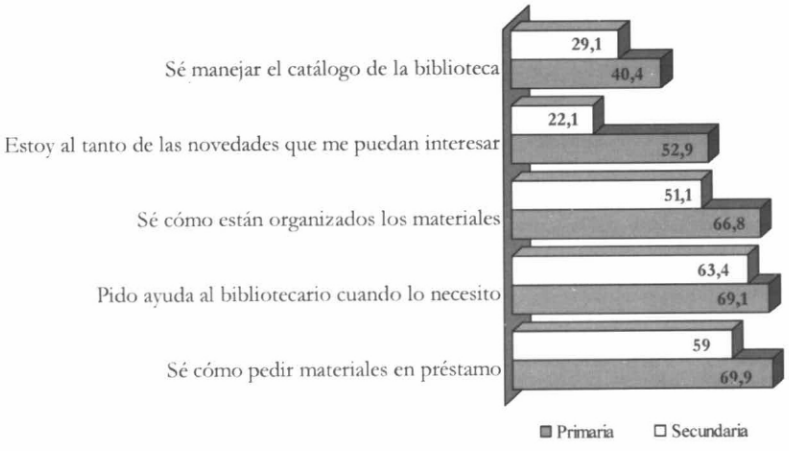


GRÁFICO VII

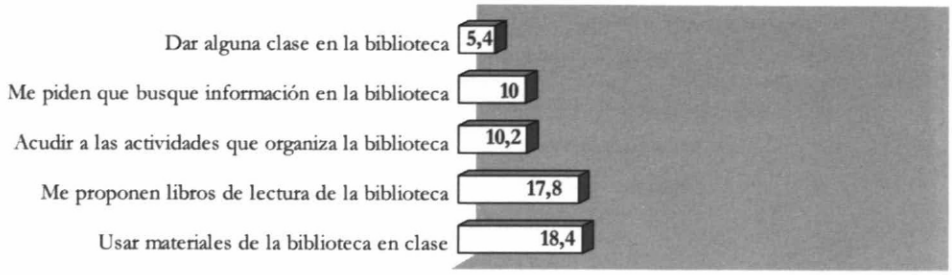
Autonomía percibida por los alumnos de tercer ciclo de Primaria, de Secundaria y de Bachillerato en el manejo de la biblioteca (cifras en porcentajes de alumnos)



La opinión de los alumnos es crítica sobre las estrategias que utilizan los profesores en sus clases para fomentar el uso de la biblioteca. Menos del 20% de los alumnos afirman que a menudo los profesores usan materiales de la biblioteca en

GRÁFICO VIII

Opinión de los alumnos sobre el uso de determinadas estrategias por parte de los profesores (en porcentaje)



clase, proponen libros de lectura de la biblioteca, piden que se busque información en la biblioteca o dan alguna clase en la biblioteca (véase el gráfico VIII).

LA UTILIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA POR LOS PROFESORES

El escaso uso que los alumnos, especialmente los mayores, hace de las bibliotecas, muestra una estrecha relación con su utilización por parte de los profesores. El 40% de los docentes no visita la biblioteca casi nunca (véase el gráfico IX).

Esta reducida utilización de la biblioteca se manifiesta también cuando se pregunta a los profesores sobre las actividades que realizan en la biblioteca relacionadas con la docencia. Sólo el 23% del profesorado, en el mejor de los casos, utiliza en ocasiones la biblioteca para desarrollar su trabajo profesional (véase el gráfico X).

Se preguntó también a los profesores qué tipo de acciones llevaban a cabo para fomentar el uso de la biblioteca en sus alumnos. El 76,4% señaló que el recurso preferente para impartir las clases era el libro de texto (véase el gráfico XI). Una proporción semejante destacó que incorporaban fuentes de información diversas en el aula. Las respuestas menos seleccionadas, en coherencia con lo expuesto en otras preguntas, fueron las referidas a trabajar con los alumnos en la biblioteca y a facilitar su acceso en horas de clase.

GRÁFICO IX

Frecuencia con la que los profesores visitan la biblioteca para consultas relacionadas con la docencia

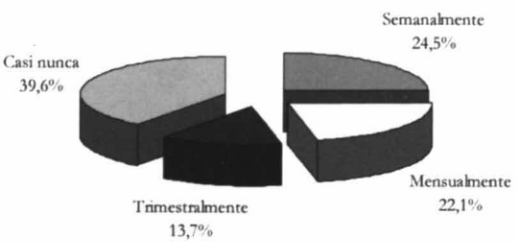


GRÁFICO X

Porcentaje de profesores que realizan actividades relacionadas con su docencia en la biblioteca

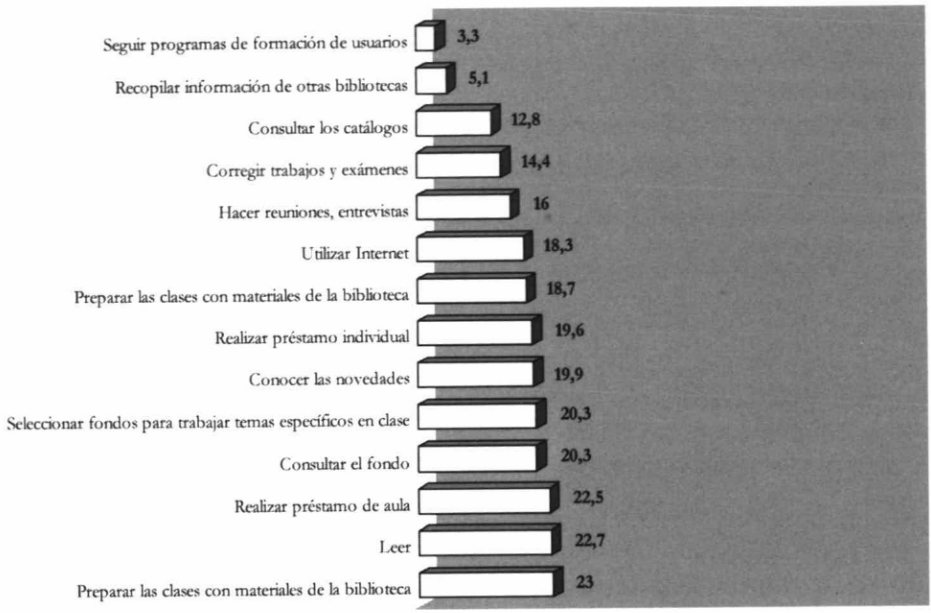
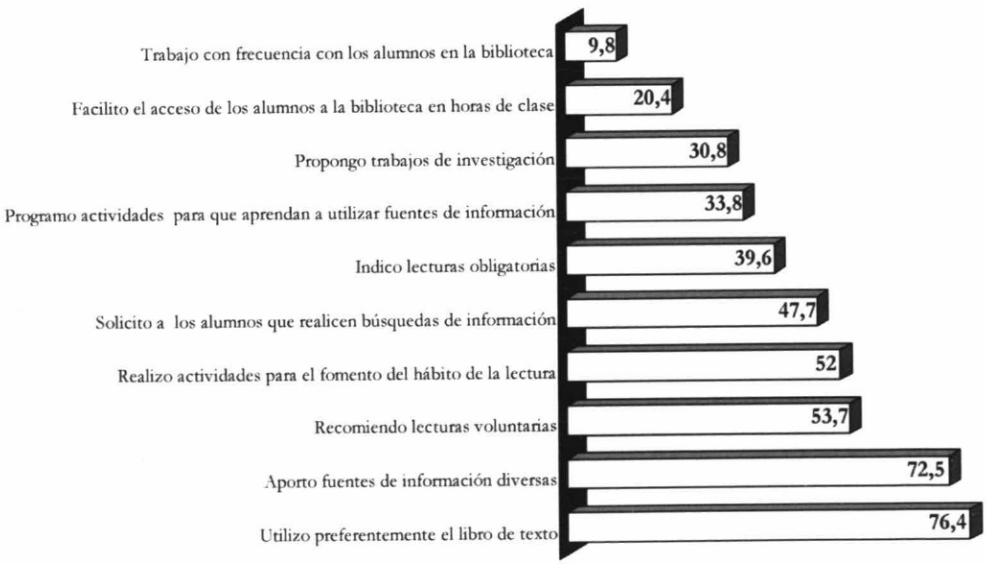


GRÁFICO XI

Porcentaje de profesores que utilizan determinadas estrategias en el aula



FUNCIONAMIENTO Y VALORACIÓN DE LA BIBLIOTECA

La situación que se ha expuesto y que se basa en los datos obtenidos de la observación de las bibliotecas escolares y de las opiniones de profesores, equipos directivos, responsables de biblioteca y alumnos en una amplia muestra representativa de los centros de España, es preocupante. Hay que reconocer, como el propio informe destaca, que se han producido cambios positivos en los últimos diez años. Pero las deficiencias son todavía importantes. Además, y este es un dato relevante, la mayoría de los profesores no valora que la biblioteca pueda llegar a ser un medio destacado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

No deja de ser sorprendente que la mayoría de los equipos directivos, de los responsables de biblioteca y de los profesores consideren que todos ellos otorgan una gran importancia al funcionamiento de la biblioteca. La impresión que se obtiene al comprobar la relación entre la escasa utilización de la biblioteca y la amplia valoración de los profesores es que esta valoración tiene poco que ver con el uso que se hace de ella: se aprecia mucho el buen funcionamiento de la biblioteca pero sin que ello afecte a la forma de enseñar de los profesores. Llevado al extremo este razonamiento, podría suceder que un centro dispusiera de una buena biblioteca con un magnífico funcionamiento pero que la enseñanza de sus profesores se mantuviera inalterada. Los datos del estudio confirman esta hipótesis. Hemos seleccionado a los centros con un responsable con dedicación completa y hemos comparado la utilización de profesores y de alumnos de la biblioteca con el resto de los centros. No hay ninguna diferencia entre ellos. Hemos hecho lo mismo entre aquellos centros con más de 11.000 volúmenes y el resto de los centros. Tampoco hay diferencia en el uso que hacen de la biblioteca tanto los profesores como los alumnos No basta, por tanto, con fortalecer las bibliotecas. Es necesario al mismo tiempo que los profesores estén convencidos de que la lectura es una actividad imprescindible para que los alumnos amplíen sus conocimientos y se sientan un poco más motivados para comprometerse con el aprendizaje. Y que para conseguirlo, es útil que profesores y alumnos dispongan de una biblioteca en condiciones y que la tengan en cuenta para enseñar y aprender.

LECTURA Y CAMBIO EDUCATIVO

El razonamiento expuesto hasta ahora destaca la importancia de la lectura para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. En consonancia con él, sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean cuentos o literatura durante el tiempo escolar, lo que ya sería un logro importante. La propuesta que formulo va más allá y plantea que la mayoría de las materias curriculares disponga de un tiempo semanal (media hora o una hora) que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos, deportivos, etc. Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseñase la asignatura correspondiente y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establezcan.

Esta propuesta no debe considerarse, por tanto, como ajena o yuxtapuesta al proceso de aprendizaje de cada una de las materias, sino más bien al contrario: la

lectura completaría el enfoque básico de la asignatura y orientaría en gran medida su metodología didáctica. Pero, además, la lectura no debería plantearse como una actividad separada de la potenciación de otras capacidades. La comprensión del significado de los textos debe estar vinculada al desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La utilización de diversas formas de expresión como el texto escrito, el dibujo, el teatro o la música pueden servir de soporte y de estímulo a la comprensión lectora. Tampoco la lectura debe concentrarse en un único formato. La utilización de distintos tipos de textos en distintos soportes (papel, ordenador, multimedia) favorece el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social. Pero por encima de todo, es preciso no olvidar el papel de la lectura como estrategia «movilizadora» para el desarrollo de competencias y capacidades de los alumnos, capaz de activar de forma integradora las dimensiones cognitiva, social, afectiva y «metacognitiva» de los alumnos. El olvido o la marginación de esta estrategia es, sin duda, una grave e irremplazable pérdida en la enseñanza.

La inclusión de un tiempo semanal de lectura en todas las materias del currículo exige, además, una transformación en la forma de enseñar y de evaluar de los profesores, de su formación inicial, de los recursos disponibles en los centros, de sus relaciones con los padres y de sus relaciones con otras instituciones.

La exigencia de que un 20% del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, que se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos.

La incorporación del tiempo de lectura en la programación de las diferentes materias exige también un cambio en la forma de evaluar. Habría que tener en cuenta cómo leen los alumnos, cómo buscan y organizan la información de la materia, cómo adquieren y desarrollan sus conocimientos a través de la lectura y del resto de las actividades lectivas, cómo expresan sus ideas y cómo trabajan en grupo los textos propuestos. Al mismo tiempo, habría que animar a los alumnos a que tomen conciencia de qué leen, para qué leen y qué y cómo aprenden leyendo. De esta forma, poco a poco, la lectura de libros formará parte de la representación que alumnos y profesores mantienen sobre una buena enseñanza y un buen aprendizaje.

No basta, como comenté en páginas anteriores, que exista un compromiso de las Administraciones Educativas, de los profesores y de los alumnos con la lectura. Hace falta, de forma simultánea, la participación de los padres. Animar a las familias a que lean y a que lean con sus hijos es un objetivo que debe iniciarse cuando el niño entra por vez primera en la escuela infantil y que debe mantenerse al menos durante toda la educación básica: reuniones con los padres, representaciones teatrales, periódicos escolares, apertura de la biblioteca del centro por las tardes, información sobre los libros que leen sus hijos, día del libro, presentaciones de libros, contacto con escritores de cualquier género... son algunas de las iniciativas que un centro puede desarrollar. Tal vez es difícil que un centro aislado

pueda llevarlas a la práctica con sus solas fuerzas. Por ello, la creación de redes de centros para el apoyo a la lectura sería una estrategia positiva para compartir esfuerzos y garantizar el éxito de las iniciativas. Pero no hay que olvidar que para asegurar que una red de centros funcione hace falta que algunos profesores de esa red tengan tiempo disponible para cuidarla y fortalecerla.

Un proceso de esta envergadura no se improvisa. Hace falta que se creen las condiciones para impulsarlo, mantenerlo y consolidarlo. La incorporación de la lectura en la formación inicial y permanente de los profesores es un paso necesario. El apoyo a la biblioteca escolar a través de la ampliación del tiempo de dedicación de su responsable y de la dotación de documentos variados en todas las materias curriculares es otro de los requisitos básicos. La conexión de la biblioteca del centro con otras bibliotecas públicas supondría un respaldo importante. También la inclusión de la lectura entre los objetivos prioritarios del proyecto educativo de los centros debería ser obligatoria. Al mismo tiempo, si las editoriales de libros de texto incluyeran la lectura de libros complementarios en toda su producción, establecieran itinerarios lectores y orientaran a los profesores sobre cómo integrar la lectura en el aprendizaje y en la evaluación, se habría conseguido un apoyo necesario para que los profesores se sintieran seguros en el esfuerzo que supone el cambio metodológico y educativo.

La lectura es un objetivo primordial en la educación pero debe servir en última instancia para ayudar a toda la comunidad educativa a ampliar su conocimiento del mundo, a razonar, a comunicarse, a relacionarse y a comprender a los otros, a ser más creativos y a disfrutar con el mundo mágico de las palabras y de los textos. Posiblemente, de esta forma, profesores y alumnos compartirán la convicción de que una buena parte de la vida, del aprendizaje y de la felicidad se encuentra en los libros.

BIBLIOGRAFÍA

ALLAL, L.: «Adquisición y evaluación de las competencias en situación escolar». En DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Comp.): *L'enigme de la competénce en éducation*. Bruselas, De Boeck y Lacier, 2002.

BRUNER, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997.

CHOMSKY, N.: *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge, MA: MIT Press, 1955.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones UNESCO, 1996.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E.: *L'enigme de la competénce en éducation*. Bruselas, De Boeck y Lacier, 2002.

FODOR, J. A.: *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983 (Ed. Castellano: *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata, 1986).

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. (en prensa): «Estudio de las bibliotecas escolares», 2005.

GILLET, P.: *Construire la formation: Outils pour les enseignants et les formateurs*. París, ESF, 1991.

LE BOTERF, G.: *De la competénce à la navigation professionelle*. París, Les Éditions d'Organisation, 1994.

MACHADO, A. M.: *Por el humanismo en la educación*. Conferencia impartida en el encuentro sobre Sentidos de la Educación y de la Cultura. Chile, OREALC, 2005.

MARCHESI, A.: *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza, 2004.

LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA: UNA PERMANENTE TAREA EDUCATIVA

JAIME GARCÍA PADRINO*

RESUMEN. A partir de las premisas iniciales sobre la promoción de la lectura, corresponde hacer un diagnóstico en profundidad sobre las causas de la crisis de la lectura y proponer estrategias oportunas para llevar a cabo con éxito la labor de los docentes como colaboradores en el fomento de los hábitos lectores. Para ello es necesario distinguir entre la función entre los textos instructivos, los textos informativos y las lecturas recreativas en el desarrollo de las tareas escolares que promueve el profesor como mediador en la relación del niño o del joven con la literatura. Mediación que debe descansar en una eficaz enseñanza de la lectura, continuada y efectiva en sus actividades, que fomente su carácter de técnica de trabajo y que se traduzca en el fomento de la vocación lectora.

La responsabilidad de la tarea docente exige además dotar a los escolares de hábitos de reflexión crítica para que puedan discernir los valores que aportan las diversas creaciones literarias.

ABSTRACT. Apart from the initial premises regarding the promotion of reading, it is important to make a thorough diagnosis of the causes of the reading crisis and propose timely strategies in order to successfully carry out the work of teachers as collaborators in the promotion of good reading habits. In order to do this, it is necessary to distinguish between the role of instructive texts, informative texts and recreational reading when developing activities which the teacher encourages in his role as mediator between the child, or young adult, and the literature. Mediation must sit comfortably with an efficient teaching of reading, continued and effective in its activities, which encourages its nature as a technique for working and which translates into the promotion of reading as a vocation.

Furthermore, the challenge which teachers face is to equip students with critical thinking skills so that they are able to discern the values which diverse literary creations provide.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 37-51
Fecha de entrada: 07-07-2005

INTRODUCCIÓN

Pocas actividades del aprendizaje humano han recibido y reciben tanta atención en la sociedad actual como las correspondientes al dominio y perfeccionamiento de las habilidades «lectoescribanas», es decir, de la lectura y la escritura.

Desde los artículos de opinión, firmados en diarios y revistas por personalidades de bien distinto perfil –bien por el escritor afamado, bien por el profesor especialista–, hasta las más variadas ediciones de estudios teóricos, de propuestas didácticas o de investigaciones, nos ofrecen un fiel reflejo de esa importante atención social hacia la lectura, que ha generado tan amplísima bibliografía, prácticamente inabarcable, a la que cualquier interesado por estos temas, sea cual sea su grado de especialización o su punto de vista, puede acceder en la actualidad.

No voy a ocuparme ahora de un análisis pormenorizado de las principales cuestiones que, en la actualidad, interesan en ese amplio y general debate. Únicamente, voy a citar simplemente los aspectos que, desde mi perspectiva, conviene puntualizar a modo de premisas iniciales sobre la promoción de la lectura.

En primer lugar, las tan aireadas «crisis de la lectura» y «crisis de lectores», y con ellas factores más o menos relacionados como los índices de hábitos lectores en la sociedad actual, la influencia de los nuevos medios de comunicación, el futuro del libro y de las nuevas tecnologías...

En segundo lugar, el papel de la escuela como institución en la que la propia sociedad ha delegado gran parte de la responsabilidad en cuanto a la eficacia de este aprendizaje.

Y en tercer lugar, el carácter de la formación del lector, acerca del cual, y dentro de ese generalizado debate, existen hoy también voces críticas que abogan por replantear cuestiones que se admitían de forma universal. Así hay ya diversos trabajos en los que se cuestiona el porqué de imponer unos hábitos de lectura[1], o de considerar lector ideal a aquél que más ha desarrollado el acceso a las lecturas literarias.

¿CRISIS DE LECTURA O CRISIS DE LECTORES?

Volvamos a considerar lo apuntado en la primera de las premisas anteriores: ¿Existen realmente tales «crisis de la lectura» y «crisis de lectores»?

No hace mucho tiempo –aunque no recuerdo dónde– leí que son innumerables las ocasiones que, al cabo de una jornada, cualquier individuo socializado recurre en sus prácticas cotidianas a las técnicas lectoras. Desde la lectura del billete o el cartel del autobús, ómnibus, metro, que ha tomado para ir a su trabajo, después de haber leído bien, en su hogar, las instrucciones de un prospecto o las noticias en el diario o en el teletexto, un mensaje telefónico, una notificación bancaria o de haber escrito algunas notas o recados de tareas para hacer. Y semejante mecanismo se repite en los infantes que se inician en la adquisición y dominio de estas técnicas, cada vez que reconocen la etiqueta de la botella de zumo o de leche, cuando contemplan los carteles callejeros

(1) La Presentación, firmada por Manuel Vera Hidalgo, del interesante ensayo titulado *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*, de Juan Mata (Barcelona: Graó, 2004, p. 9), se inicia con esta pregunta: «Pero, ¿es realmente necesario que los niños y las niñas lean? / La necesidad y la urgencia de la lectura se ha convertido ya en un tópico, en un lugar común del discurso educativo y hasta de la plática cotidiana».

de publicidad o cuando llegan a su clase y deben depositar sus prendas de abrigo en la percha donde figura su propio nombre.

Es decir, salvo el caso del analfabeto en *sensu stricto*, aquél que no ha accedido nunca a esta forma específica del aprendizaje humano, el resto de los humanos socializados recurrimos con mayor o menor frecuencia, con mayor o menor dominio, a la lectura y a la escritura. Y ese nivel instrumental cotidiano seguirá siendo necesario en tanto que el hombre pueda y quiera disfrutar de las posibilidades inmensas de sus capacidades intelectuales. Pero, dado que es un producto humano, la lectura y la escritura necesitan evolucionar y adaptarse a las propias exigencias que justificaron su invención: servir como instrumento de comunicación y de «conservación lingüística» por encima de limitaciones espaciales y temporales.

De ahí también que, cuando se habla de «crisis de la lectura», solemos asociar ese concepto con los hábitos relacionados con la literatura, con el acceso y el conocimiento de las obras y autores clásicos y/o actuales, con los cambios de gustos e intereses en los lectores, y muchas veces combinamos estos factores con las ventas de libros o con la frecuencia en el uso de las bibliotecas. Y esto es así porque también está evolucionando el tipo de lector modélico, como concepto vinculado a la capacidad para gozar con el acceso a las grandes obras literarias, para emocionarse y conmoverse con las creaciones artísticas basadas en el uso de la palabra, y vinculado también con la búsqueda del contacto sensible con unos soportes, los libros, y encontrar en ellos elementos para un goce sensible.

Dentro de esta evolución de los hábitos de lectura y escritura, no me siento atraído por la comparación entre distintos momentos históricos e incluso entre distintos ambientes o circunstancias sociales, basadas en cuestiones tópicas como «antes los jóvenes leían más que ahora», o que en un «ambiente urbano o social más favorecedor se lee más que en un ambiente rural o desfavorecedor»... No niego la posibilidad de certeza para tales afirmaciones, sino que simplemente no atraen mi interés, pues soy partidario de encarar nuestra realidad en nuestras propias circunstancias.

Creo que es necesario un replanteamiento crítico de ciertos lugares comunes, pero, sobre todo, no perder de vista que la lectura y la escritura conforman un instrumento al servicio del desarrollo humano y que la propia sociedad, más que imponer o prestigiar un uso determinado, debe responder a la exigencia de crear las mejores condiciones para que cada lector o escritor pueda aprovechar en su beneficio las inmensas posibilidades de tales técnicas en su desarrollo personal.

Es inevitable, por tanto, cambiar las imágenes o esquemas acerca de lo que entendemos por «lector culto», en favor de un lector «hábil» o «cualificado» a la hora de saber aprovechar con la máxima eficacia las posibilidades comunicativas que nos ofrecen en la actualidad estas técnicas lectoras y escribanas. ¿Será el momento de empezar a hablar de un nuevo tipo de lector? Surge así el modelo de un «lector-cyborg» en el que se convertirán nuestros niños del futuro, a modo de «fusión de lo técnico, lo orgánico, lo mítico, lo textual y lo político»[2], sobre el que, según Pedro Cerrillo y Juan Serís cabe una interpretación optimista y otra pesimista. De acuerdo con la primera, el

(2) D. HARAWAY: «Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles», en *Política y Sociedad*, núm. 30, pp. 121-163. (Cit. por P. Cerrillo y J. Senís, «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?», en *Ocnos*, núm. 1, Cuenca, Ediciones de la UCLM, 2005).

«lector-cyborg» será capaz de leer y dominar los textos literarios y de usar las nuevas tecnologías, es decir, de disfrutar con una novela o un poema impresos y de leer y de disfrutar también, o de satisfacer unas necesidades informativas con un hipertexto. Por contra, la pesimista visión de ese nuevo tipo de lector le contempla dominado por los medios tecnológicos y por la velocidad de Internet en la difusión de informaciones, sin capacidad de discriminarlas, y, sobre todo, sin ser capaz de leer cierto tipo de literatura «tradicional». Es decir, tendrá desarrolladas su competencias lingüística y literaria básicas, pero rellenará su actividad lectora continuada con las nuevas tecnologías[3].

Para no rehuir este debate, ya que he sido libre a la hora de elegir esta referencia bibliográfica, voy a decantarme por la primera visión, por la optimista, y por hacer de ella la meta en esa necesaria promoción permanente de la lectura y de la formación de los futuros lectores.

Al mismo tiempo, y como secuela inevitable de la implicación general en este debate social, son muchos y, a veces, curiosísimos los tópicos o lugares comunes, así como las sentencias y opiniones que suelen llegar respaldados por un cuestionable prestigio social por parte de quien las emite. Me refiero, en concreto y entre los diversos ejemplos posibles, a las declaraciones de políticos cuando hablan, por ejemplo, de las campañas para la promoción de la lectura o presentan y justifican las normativas legales orientadas, con el más elogiable de los afanes, a promover los hábitos de lectura entre los ciudadanos a los que deben servir. A este respecto, y dado que hablamos de hábitos, permítanme una pequeña broma o digresión humorística. Ojalá fuesen tan eficaces las normas y campañas para promover la lectura entre amplias capas de población, como lo están resultando aquellas otras, generalmente impositivas, incluso «penalizadoras», ocupadas en la noble erradicación del hábito de fumar, incluso entre los que vienen o venimos disfrutando de algo que, lejos de perniciosos excesos, puede constituir un auténtico placer. Quizá la base de tal diferencia en la efectividad estribe en algo que ya acertó Daniel Pennac a definir, idea con la que muchos de los que nos ocupamos de promocionar hábitos lectores participamos con una fidelidad inquebrantable: «El verbo leer no soporta el imperativo»[4].

Así mismo creo que acierta Juan Mata en señalar los errores básicos de estas campañas oficiales de promoción de la lectura cuando afirma:

> No sé para otros menesteres, pero para el porvenir de la lectura me parece que la eficacia de los carteles callejeros y los anuncios en los periódicos, la radio y la televisión es más bien dudosa. Pienso que la urgencia y el simplismo de la publicidad son incompatibles con el aliento de una afición que demanda días y serenidad. Los eslóganes no han dejado sin embargo de sucederse, sin que los ciudadanos se hayan sentido fulminados por las palabras que los reclamaban para los libros. La cuestión es determinar si las instituciones públicas pueden en realidad interceder en una decisión esencialmente íntima y libre. Aunque las campañas públicas en favor de la lectura se fundan en la creencia de que todas las personas sienten un irresistible deseo de

(3) P. CERRILLO; J. SENÍS: op. cit.

(4) D. PENNAC: *Como una novela*. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama/Círculo de Lectores, 1993, p. 11.

> acercarse a los libros y únicamente esperan una tentadora invitación para hacerlo, los mecanismos por los que alguien llega a amar los libros son en realidad muy complejos. Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos. (Mata, 2004, 134).

Y ese largo proceso educativo abarca, en mi opinión, todo el proceso vital de cada individuo, con un papel importante en ese desarrollo para la escuela y en su labor encaminada a la cimentación de unos hábitos sin los que no puede tener una necesaria continuidad cualquier tarea encaminada a la promoción de la lectura en las distintas capas de la sociedad. Es decir, la responsabilidad de formar lectores hábiles, competentes o modélicos no es competencia ni única ni exclusiva de la escuela, sino que entre los cooperadores de ese aprendizaje, esencialmente personal, hay que atender a las aportaciones desde la familia hasta otras instituciones sociales, como las bibliotecas, los organismos gubernamentales, o los propios medios de información y de comunicación[5].

LA ESCUELA Y LA SENSIBILIDAD LECTORA

No obstante, centrándonos en esa labor de la escuela, hay que recordar como en tal marco, el niño utiliza unos libros y se enfrenta a una labor sistemática para desentrañar con soltura los complejos significados que le llegan gracias al empleo del código escrito. Por tal razón, los materiales lectores iniciales deben servirle al niño como fuente de las primeras sensaciones gratificantes en su desarrollo instructivo y recreativo. Y la consecución de este objetivo dependerá, no sólo del interés por los contenidos a los que el «neolector» se enfrente, sino por la gratificación del propio acto de leer. Es decir, se trata de que esos materiales le proporcionen la mejor recompensa a su esfuerzo de aprendizaje, al verse el mismo niño capaz de acceder con ellos a los mensajes creados o producidos por otras personas.

De ahí que defienda la necesidad de cimentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en una auténtica educación de la sensibilidad del «neolector», estimulada no sólo por la actitud positiva de todos los cooperantes sociales en este momento, sino potenciando la acción motivadora de los elementos no verbales o «paralingüísticos» que rodean cada acto de lectura[6]. Se trata de realzar el atractivo del acercamiento visual al libro y de encauzar las sensaciones del lector ante la realidad física de ese objeto convertido en soporte de unas imágenes gráficas cuyo significado va a ir desentrañando a modo de conquista particular de sus contenidos y que van a despertar en él esa necesaria sensación «autogratificante», como mejor recompensa a sus esfuerzos.

En resumen, junto al necesario desarrollo de los aspectos intelectuales propios de la adquisición y dominio del complejo proceso de la decodificación y codificación de los signos gráficos, la potenciación de una lectura «sensitiva».

---

(5) A este respecto, véase M. PETIT: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1999, y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

(6) F. POYATOS: *Comunicación no verbal. Vol. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo, 1999.

Y ese atender, estimular y respetar las sensaciones del lector, desde sus pasos iniciales, deben informar las intervenciones de todos los agentes, más o menos directos, en este proceso peculiar de enseñanza-aprendizaje. Insisto, por tanto, en plantear esa particular e irrepetible interacción personal con el libro como uno de los fundamentos que debemos buscar en ese deseado carácter permanente de la promoción lectora. La conquista del lector hábil, cualificado, independiente, «cyborg» o como queramos denominar al nuevo modelo impuesto por la propia evolución humana, es un proceso, para mí, único e irrepetible en cada ser que nace. De ahí que más que recetas o técnicas más o menos eficaces, debamos poner el punto de mira en el estímulo de las mejores condiciones para el entorno donde cada sujeto desarrolla su particular conquista de este instrumento que debe contemplar como cargado de magia o fascinación, y nunca orlado de tedio, hastío o esfuerzos ineficaces.

LA LABOR DE LOS DOCENTES

En el apoyo de estos entornos de la lectura, a lo largo de la práctica escolar de la lectura, estamos implicados todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo donde realicemos nuestras tareas. Desde el jardín de infantes hasta el aula universitaria donde impartimos las enseñanzas de un postgrado. Son marcos donde debemos cuidar los aspectos expresivos y sensitivos de la lectura oral –tan mal planteada en muchas prácticas escolares rutinarias–, el momento adecuado para una determinada lectura, el hábito de silencio aceptado y deseado por los propios alumnos para adentrarse cada uno en su personal conquista o recreación de un determinado texto. Insisto en la idea de que más que buscar técnicas infalibles hay que preocuparse por el desarrollo de hábitos positivos generados en cada lector por la experiencia gratificante de una lectura que nos satisface y nos descubre la magia de las palabras.

De ahí también que todos los docentes debamos ser conscientes de la necesidad de no limitar la problemática de la enseñanza/aprendizaje de la lectura al momento de su inicio y de su posterior desarrollo en los años de la escolaridad básica, sobre todo por no estar probada una inequívoca relación entre los métodos de enseñanza para la lectura y la escritura y la formación de un buen lector[7]. Por tal causa, debemos reclamar la implicación de todos los profesores en los distintos niveles y materias, para el desarrollo de los hábitos que conforman al auténtico lector, al dominador consciente de técnicas y poseedor de los recursos que le facilitarán su desarrollo personal a través del ejercicio libre de la lectura.

En estos últimos años, el auge creciente e imparable de las nuevas tecnologías de la información (TIC) obliga a todos los agentes implicados en la promoción de la lectura a atender a sus nuevas posibilidades. No se trata de replantear drásticamente sus funciones o sus instrumentos tradicionales, en especial, el papel del libro en este proceso, sino de no desaprovechar ninguna de las positivas potencialidades que ponen a nuestro alcance tales medios. Dicho de otro modo, además del tradicional soporte libro, los docentes actuales debemos plantearnos el empleo de otros recursos que están surgiendo con fuerza extraordinaria, como la metodología *e-learning* o las plataformas *webquest*.

---

(7) J. MATA: *Cómo mirar a la luna.* (...) pp. 35-36.

Y con ellas creo que podemos potenciar y enriquecer, nunca sustituir, reemplazar o mermar, las posibilidades básicas del libro como soporte físico para las principales modalidades que debemos contemplar en las aulas para esa permanente promoción lectora.

Entre los recursos que debemos ofrecer a cada lector en el entorno escolar quiero comentar ahora las posibilidades básicas que deben reunir los materiales impresos para la lectura escolar. Para un análisis más detallado de sus condiciones, podemos agruparlas en cuatro modalidades básicas: los libros de carácter instructivo, los libros informativos, los libros recreativos y los libros de carácter literario.

Ya señalamos antes que el desarrollo de hábitos lectores, o lo que entiendo como formación del lector modélico, no está reservado, en exclusiva, al contacto o a la labor con los libros de lecturas literarias. Por tanto, no debemos olvidar o infravalorar esos otros tipos de lecturas, informativas o relacionadas con las aficiones del niño por temas no literarios, puesto que influyen también de modo decisivo en esa configuración del buen lector. No obstante, creo fácil de entender que mis intereses profesionales me obliguen a ocuparme más de los libros que acercan a estos destinatarios a las lecturas literarias.

LOS TEXTOS INSTRUCTIVOS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA ESCOLAR

Es conocido el debate sobre los textos instructivos o libros de texto utilizados en las actividades lingüísticas. Es una larga polémica centrada, especialmente, en su papel en el trabajo escolar y su incorrecta utilización es señalada como el origen de la denominada «enseñanza libresca». Sin embargo, creo que podemos caer en un peculiar maniqueísmo si negamos con rotundidad al libro de texto la capacidad de provocar o sugerir el descubrimiento de unas nociones y el desarrollo de unos hábitos entre sus lectores, que vayan conformando unas iniciales competencias lingüísticas y literarias. No obstante, sin entrar esa polémica, quiero reivindicar ahora la correcta utilización del libro de texto para las actividades lingüísticas, incluidas entre ellas la lectura. Por otra parte, es indudable que, en un momento de actualización y renovación pedagógica, se hace imprescindible una paralela renovación de esos materiales docentes, antes que una drástica y arriesgada supresión[8].

La actualización de los libros para la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario, ha de afectar, como es lógico, a las lecturas literarias ofrecidas en sus páginas. Para lograrlo, la selección o adecuación de tales textos literarios –completos o fragmentos– ha de estar orientada por un planteamiento flexible y motivador del proceso lector, y a la vez, debe servir para estimular, las capacidades creativas de los propios alumnos a la hora de enfrentarse con las lecturas ofrecidas en su libro de texto.

Un medio para conseguirlo es que tales fragmentos, o composiciones completas, despierten el interés de los lectores para ampliar después esa lectura realizada. Para ello, parece oportuno animar

(8) Acerca de este punto considero aún válidas las consideraciones que hacía J. G. PADRINO: «El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua», en AA. VV.: Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria. Valladolid, Publicación de la Universidad, 1993.

el conocimiento o el acceso –si eso es posible– a la obra original, o bien, sugerir otros autores y otras composiciones similares que hayan abordado el mismo tema o hayan recurrido a similares tratamientos literarios.

Conseguir ese deseable empleo de las posibilidades de las lecturas escolares ofrecidas en los llamados libros de texto, dependerá, no tanto de la calidad intrínseca de ese material impreso, como de la creatividad y de los recursos del profesorado que lo emplee. En su mano estará la correcta o incorrecta utilización de dicho material –el libro de texto– que debe ser, ante todo, un complemento eficaz de su tarea. Del mismo modo, deberá evitar que las lecturas realizadas en el marco general de las actividades lingüísticas, puedan llegar a ser una actividad rutinaria, impositiva y, lo más doloroso, frustrante de todo el encanto que lleva en sí misma una correcta práctica lectora.

Esos materiales impresos deben ser así, ante todo, un recurso complementario para el profesor, pues le permite disponer de los textos o fragmentos oportunos para acercar a sus alumnos a un conocimiento esencial de la literatura. De acuerdo con ello, señalaré tres posibilidades que también considero básicas en la presentación de los textos literarios: en primer lugar, la antología, como colección de fragmentos seleccionados de acuerdo con un determinado criterio; segunda posibilidad, el libro de lectura que combina o hilvana distintos fragmentos en torno a una sencilla historia conductora, escrita ex profeso para insertar con una leve justificación los textos seleccionados y, por último, el libro de lectura como creación original de un autor que acepta el encargo editorial para desarrollar un plan general de lectura, adecuado a los objetivos de un determinado nivel educativo.

De las tres posibilidades expuestas aquí, quiero defender las posibilidades educativas de la primera: la antología realizada conforme a un criterio que combine el conocimiento de la literatura con la adecuación a la realidad de los intereses y necesidades del niño. Sin duda, desde nuestra concepción de lo que es enseñar literatura, es la más conforme a los medios adecuados para la necesaria familiarización de estos lectores con el verdadero mundo de la literatura.

Para lograr este objetivo, el único camino es el acercamiento de los mejores textos literarios al niño. Con las mejores garantías de respeto a la creación original. Con la oportuna y adecuada explicación o justificación de la obra o de los fragmentos seleccionados para el niño. Es decir, considero que los profesores debemos ofrecer al niño una información precisa, y a la vez motivadora para el acercamiento al propio texto, sobre la creación ofrecida, sobre las circunstancias en que fue creada, sobre su sentido o valores que presenta en su conjunto y sobre el propio autor, sobre sus rasgos personales o más interesantes o asequibles para los escolares.

Los fragmentos literarios ofrecidos así al niño en los libros de lectura, deben despertar en ese lector específico el deseo de conocer la creación completa, de llegar en alguna ocasión al libro del que se ha tomado ese determinado texto. Pensemos también en el profesor, en el caso de que éste quisiera aprovechar otras posibilidades intuidas en la obra original para la ampliación de las actividades escolares. El mejor medio que se puede brindar a ese profesor es, desde mi opinión, la completa y puntual referencia bibliográfica. No se trata de reivindicar un mero detalle erudito, sino pedir la constatación del rigor y de la honradez empleadas en la propia labor recopiladora, al acudir a las primeras fuentes o a las más fiables, lo que avalaría, además, con contundencia el fundamento propio de un genuino

trabajo recopilador: el conocimiento riguroso del panorama global de la literatura.

La segunda posibilidad, un forzado hilo conductor para enlazar o justificar la inclusión de los fragmentos seleccionados, de carácter literario o no literario, requiere una auténtica categoría creativa, una eficaz técnica de exposición y una natural originalidad en esa disculpa argumental, que no empañe así o desmerezca las propias cualidades literarias de los textos seleccionados.

Y en la tercera vía, la creación original y ajustada de intención por su autor a un plan educativo, o de didáctica lectora, los riesgos pueden ser los derivados de un encargo tan condicionado, o bien del espacio limitado para la propia creación literaria. De todos modos, si tales inconvenientes fuesen superados con notoria dignidad literaria, ¿dónde estaría la diferenciación de ese libro de lectura con cualquier otra creación no escolar? ¿Sería, en ese caso, conveniente limitar esa especificidad a los rasgos formales de una presentación escolar?

LOS TEXTOS INFORMATIVOS Y LA LECTURA ESCOLAR

La clara oposición entre los textos considerados informativos y los literarios contribuye a definir con claridad sus condiciones particulares. Así, reservamos la denominación de lecturas informativas para aquellos textos impresos que enriquecen o complementan el tratamiento escolar de los contenidos correspondientes a las áreas de conocimiento básicas. Son los libros, pues, que también se denominan, obras de referencia o libro documental.

Sobre esta última realidad, una precisión terminológica. Ese término, *libro documental*, de conocimientos o consulta, suele oponerse al de *libro de creación*. Este último parece reservarse así para las creaciones literarias, pasando quizá por alto que una obra informativa sobre la vida de los elefantes, valga como ejemplo, no deja de ser el resultado de un proceso de creación, aunque sea con una finalidad más utilitaria.

Durante los últimos años se ha producido un considerable aumento de tales libros infantiles. Ese incremento en el número de ediciones es consecuencia de la misma pujanza editorial orientada al niño como lector, ya bien apreciable en los libros de carácter literario. No obstante, y del mismo modo que existe un notorio predominio de obras traducidas entre las ofertas editoriales de carácter literario, en los libros informativos y recreativos dedicados a las primeras edades lectoras, hay muy escasa presencia de autores españoles.

Es, sin duda, una muestra clara de las dificultades para afrontar la creación de este tipo de obras, que requieren no sólo la labor de un dominador del idioma, de un lenguaje claro, sencillo, asequible a los potenciales lectores y fiel a la objetividad científica, sino que a la vez sea el fruto de un gran especialista en el tema elegido, capaz de conocer y elaborar una información actualizada y saber presentarla al alcance de una amplia franja de edad, donde esa obra pueda cumplir sus funciones de estimular y desarrollar un conocimiento específico.

Por todo ello, el problema esencial de estas lecturas informativas es que sepan acomodar el imprescindible rigor expositivo y una actualización científica, con una presentación y exposición atractiva, capaz de mantener y avivar el interés de sus lectores, y, a la vez, desarrollar en ellos unos hábitos investigadores propios.

Las posibilidades básicas entre las lecturas informativas –libros de consulta,

revistas, nuevos soportes informáticos...– representan los medios más adecuados para posibilitar un planteamiento globalizador e interdisciplinar del aprendizaje lector y del aprendizaje lingüístico. De esa forma, tales materiales lectores se convierten en medios muy valiosos para conseguir el necesario activismo de los alumnos y para habituarles a la adecuada utilización de las diversas fuentes y recursos de información que pone a nuestro alcance la sociedad contemporánea.

Las lecturas recreativas en las tareas escolares

La tercera de las modalidades que, desde la perspectiva antes señalada, debemos atender para el fomento de la lectura en la escuela corresponde a los textos de carácter recreativo. Ese carácter reside en que participan de algunas de las cualidades de las otras dos categorías. Es decir, pueden tener componentes literarios, pero su intención o fin último es aportar una determinada o precisa información, una instrucción o un mero divertimiento ajeno a las categorías estéticas de la literatura.

Si los libros de lecturas informativas y libros de lecturas literarias parecen bien aceptados por las propias convenciones bibliotecarias, más ambigua resulta esa tercera de la condición recreativa en los textos para la lectura infantil y escolar. Ambigüedad natural, pues ese calificativo –recreativa– sirve para una especificación convencional que diferencie unas funciones y características no menos ambiguas en determinados materiales impresos de entre los que tiene a su alcance el alumnado primario y secundario.

De ahí que, con un deseado valor clarificador, valgan como ejemplos de las lecturas recreativas, una variada gama que iría desde las narraciones biográficas –las biografías como peculiar modalidad que participa de la literatura y de la objetividad histórica–, a las obras dedicadas a la dramatización de unos textos literarios, donde además de la correspondiente creación dramática y las acotaciones o explicaciones escénicas de su autor, en sus páginas se añaden indicaciones relativas a la puesta en escena necesaria –música, confección de decorados, ambientación, caracterización de personajes...–, o bien se formulan propuestas para una auténtica dramatización como proceso creador completo y colectivo de una representación teatral.

También puede ser incluida en esa categoría de lecturas recreativas, entre otras posibilidades, una especie particular de publicaciones dedicadas a los lectores infantiles, el «libro-juego», que propone a sus lectores diversas actividades lúdicas o recreativas, desde accionar determinados elementos materiales en las páginas de los libros –ruedecitas, ventanillas, brazos articulados, pliegues de papel...–, hasta aquellos otros que les proponen «crear su propia aventura», al poder elegir entre varias opciones para el desarrollo de la acción o la caracterización de personajes y ambientes.

Ese apunte caracterizador revela la riqueza de posibilidades educativas entrañadas por los libros infantiles, como variado y eficaz complemento de los *libros de texto*, de esos que denominamos *libros escolares*. El libro infantil así entendido cuenta, además, con mayor libertad creadora, al no estar sujeto a las pautas más o menos rígidas marcadas por los programas o diseños curriculares. Y de ahí también su evidente atractivo para los naturales destinatarios, pues no tienen –no deben tenerlo nunca– el carácter de lo rutinario, de lo impuesto por el necesario trabajo cotidiano.

Tan apreciable riqueza en las publicaciones actuales destinadas a los lectores infantiles, desde mi punto de vista, es el

resultado de una búsqueda de los editores para encontrar nuevos productos que atiendan a aspectos complementarios a los abordados por los libros escolares y el libro literario. Son consecuencia, además, de un indudable desarrollo editorial que puede contar con un mercado capaz de absorber esa particular oferta de publicaciones, gracias a una demanda generada por unas nuevas necesidades de conocimiento y de información, por un notable desarrollo de la escuela y por la propia evolución de la sociedad.

LITERATURA INFANTIL Y LECTURA ESCOLAR

Quizá la posibilidad más sugerente para la amplia mayoría de lectores infantiles entre los materiales impresos a su alcance, a la hora de desarrollar sus hábitos lectores, corresponda a los libros considerados como de literatura infantil. Ambiguo término y campo más sujeto en la actualidad a una intensa labor de promoción y difusión comercial que a los valores literarios presentes en las numerosísimas ediciones aparecidas cada año en el mercado.

Las posibilidades literarias básicas ofrecidas por los libros para la lectura escolar corresponden –del mismo modo que sucede con las ediciones «adultas»– a los tres grandes géneros o modalidades expresivas clásicas: la poesía, el teatro y la narrativa. Aunque parezca bien obvia la distinción anterior, conviene enumerar tales posibilidades básicas, para hacer frente así a aquellas otras opiniones, basadas en una apreciable perspectiva bibliotecaria, que consideran al llamado libro documental como parte también de la literatura infantil y juvenil[9]. La teoría de la literatura ha dejado bien claras las diferencias entre obras literarias –cuya esencia no es otra que el uso especial que se hace del lenguaje en literatura– y obras no literarias, por lo que no creo necesarias más precisiones al respecto.

Con el mismo propósito crítico, quiero señalar algunas reflexiones sobre el tratamiento actual de la literatura infantil. En primer lugar, debemos ser conscientes de la problemática derivada de la ambigüedad de la literatura infantil. Ambigüedad propia del hecho literario a la hora de determinar sus rasgos, sus valores y sus límites. En segundo lugar, después de haberse discutido la propia existencia de la literatura infantil, en los últimos 20 años hemos asistido a una aceptación de esta realidad y de sus valores educativos. Tanto es así que podemos afirmar que hoy en día la escuela reconoce y fomenta las posibilidades de esta literatura para una verdadera formación integral de sus alumnos.

Y en el centro de las esperanzas y frustraciones a la hora de aprovechar y desarrollar las posibilidades propias del entorno escolar, una vez más –como siempre– la figura del maestro. No puede ser de otra forma, pues el papel del profesor entraña ricas y trascendentales posibilidades para la consecución de los objetivos señalados. Y tales posibilidades debemos contemplarlas desde una triple perspectiva:

- el maestro, como modelo de lector y conocedor de la literatura, y en especial, de la literatura infantil, pues este conocimiento no es completo si no disponemos de esa base en la literatura general;

(9) «La obra documental ha formado parte siempre de la literatura infantil y juvenil», en D. ESCARPIT y M. VAGNÉ-LEBAS: «La aventura del mundo. La literatura de información científica y técnica. Los documentales.», en *La littérature d'enfance et de jeunesse: Etat des lieux*. París, Hachette, 1988 (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, 27 [mayo 1992] pp. 21-26).

- el maestro, como incitador para el encuentro personal de sus alumnos con la literatura, y sin preocuparse para ello por la distinción entre general/infantil, sino por la positiva adecuación a sus escolares y a los objetivos educativos; y
- el maestro, como planificador riguroso de unos objetivos formativos e instructivos en la relación del niño con la literatura.

Al definir esas posibilidades, defendemos la trascendencia del maestro como mediador en la relación del niño con la. Y, en los niveles básicos, esa mediación debe descansar en una eficaz enseñanza de la lectura, continuada y efectiva en sus actividades, que fomente su carácter de técnica de trabajo y que se traduzca en el desarrollo de los hábitos lectores.

La responsabilidad de la tarea docente exige, además, dotar a los escolares de unos hábitos de reflexión crítica, para que así desarrollen la capacidad de discernir o diferenciar los valores aportados por una determinada creación. No es suficiente, por tal razón, una mediación o acercamiento que se limite a facilitar el acceso o el encuentro con la literatura. No sólo es animar o trabajar con la literatura. Hay que desarrollar unos gustos literarios y unos hábitos críticos que generarán unas opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre respetar, aunque se aparten o sean divergentes con respecto a los criterios habituales o los valores instituidos.

La complejidad de la tarea docente así apuntada, requiere la sólida base de una planificación o de una visión rigurosa de los objetivos que deben ser alcanzados con el fomento y el enriquecimiento de la relación del niño con la literatura. Al reclamar esa necesaria planificación de objetivos, no exigimos una cerrada o rígida programación de niveles, de contenidos y de actividades adecuadas a ese determinado fin. Nada necesita más de la improvisación docente que el aprovechar cualquier motivo o situación didáctica en favor de los objetivos propuestos de una completa formación literaria. No debemos caer en planteamientos cerrados o rígidos, pero la actividad del docente necesita unos propósitos bien delimitados y una autoexigencia con su labor para conseguir la mayor efectividad[10].

Y con respecto a la actitud del profesor hacia la denominada literatura infantil, cada maestro debe preocuparse por el más adecuado conocimiento de las creaciones literarias, pues sólo así cabe la esperanza de aprovechar las posibilidades educativas que aquéllas ofrecen. No caben mejores referencias o recomendaciones que no sean las derivadas de su conocimiento directo y crítico de las obras que, a su vez, pretende facilitar a sus alumnos[11]. Es necesario que cada maestro no olvide

(10) Para sugerencias creativas de actividades para animar a leer y a escribir, véase, a modo de ejemplo, las propuestas por V. MORENO: *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona, Pamiela, 2003; *El deseo de leer: Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. 4ª edición. Pamplona, Pamiela, 2004.

(11) Me permito tal precisión pues creo que conviene insistir en esa libertad del profesor a la hora de seleccionar los materiales a utilizar, en un momento donde las editoriales buscan la penetración de sus ediciones de literatura infantil en las escuelas. Para tal objetivo, de clara y honrada intención comercial, facilitan al profesorado toda clase de informaciones y de sugerencias para actividades derivadas de tales lecturas. Bien que se facilite y apoye la difícil tarea del profesor. Pero que éste nunca abdique de su personal conocimiento, de su exigencia en esa labor, en aras de una evidente comodidad al encontrarse con que le dan un duro trabajo ya hecho.

que en su mano tiene la adecuación más eficaz de una creación literaria a la realidad, intereses y capacidades de sus alumnos, que son reales y particulares –yo añadiría que irrepetibles–, y muy posiblemente alejados de un discutible modelo de lector que puede inspirar la realización de las orientaciones ofrecidas en un determinado plan de lectura, atractivo y tentador, elaborado por expertos solventes pero ajenos a esa realidad concreta. De ahí que tales orientaciones sean precisamente eso: propuestas u orientaciones para que sea el profesor quien las adapte a la realidad de sus alumnos.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

La publicación del Informe PISA 2003 ha venido a confirmar datos o impresiones que han marcado los debates educativos en los últimos años. El rigor del trabajo realizado para llegar a unas conclusiones muy poco positivas en el caso español debe aumentar la preocupación de todos los implicados –familia, escuela y sociedad–, además de justificar la urgencia de un decidido compromiso social en una tarea común y ajena a cambios radicales derivados de cualquier vaivén político. De ahí que no sea momento de buscar la responsabilidad de un determinado elemento dentro del complejo entramado que interviene en el desarrollo de ese aprendizaje. Es más que posible situar el origen de tales carencias en una labor desatendida o descuidada durante varias décadas.

Por esa misma razón y en un momento de crisis evidente, la escuela necesita ahora más que nunca el apoyo y la comprensión del resto de la sociedad para que pueda convertirse en el motor esencial de las acciones conducentes a una sustancial mejora en los resultados de tales enseñanzas.

Dentro de la responsabilidad exigible a nuestros gobernantes está el diseño de una formación integradora de los futuros maestros y profesores de los distintos niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), orientada hacia un desarrollo de competencias instrumentales y comunicativas básicas en su alumnado. Y es entre ellas donde adquieren especial relevancia las habilidades y dominios relacionados con la lectura y la escritura. Esta exigencia se hace más fuerte con la reciente publicación de unos decretos reguladores de los estudios de Grado y Postgrado –donde debe inscribirse la formación inicial y continua de los profesores de los distintos niveles– y que, por tanto, marcan el espacio donde debe desarrollarse la capacitación de unos profesionales que, fruto de las deficiencias detectadas por informes como el citado PISA 2003, pueden iniciar tal formación con carencias notables en sus personales habilidades y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura.

No obstante, el más completo marco legal para dicha capacitación profesional puede convertirse en mero papel mojado si no se potencia, al mismo tiempo, un cambio de mentalidad y de actitud entre los propios profesores, en formación y en ejercicio, para que asuman su condición de modelo indispensable de habilidades y hábitos lectores y escribanos para sus alumnos. Dicho de otra forma, más allá de los aspectos metodológicos que han de dominar y emplear con eficacia, los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, han de convertirse en eficaces cooperadores de esa conquista de sus alumnos y alumnas contagiándoles para ello una pasión, una positiva actitud vital hacia lo que constituye en sí mismo el acto de leer y de escribir como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Se trata de que, además de profesionales eficaces, sepan transmitir e impulsar unas

actitudes y habilidades mediante un disfrute compartido de las posibilidades que nos ofrece el dominio del código escrito. En suma, que inviten, más que impongan, a participar de ese extraordinario medio de comunicación, de información y de diversión que es, en sí mismo, el lenguaje escrito. Seguro que si participan de estas actitudes sabrán aprovechar mejor todos los medios, recursos y conocimientos que la propia sociedad ponga a su alcance y encontrarán caminos gratificantes para su tarea. Dejemos los lamentos. Exijamos apoyos e impliquemos a todos los órganos sociales. Pero no perdamos nunca la pasión por nuestro trabajo: cooperar en uno de los aprendizajes que proporciona a cada ser humano las mejores posibilidades para su desarrollo personal.

Por tal razón, quisiera plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué medios nos ofrece la sociedad para conseguir el más efectivo tratamiento escolar de la lectura? O, ¿es que se considera que el profesor es el único responsable de esa tarea?

Vaya por delante, para cerrar estas consideraciones, mi convicción personal de esperanza para que en los próximos años sea posible el conseguir una más completa conciencia social sobre la compleja problemática que he tratado de abordar en mi intervención.

Por tanto, es necesario insistir en la necesidad de que se potencien, mejoren y amplíen las actividades promotoras de la lectura y de la literatura infantil, pero sin forzar el propio proceso personal de la formación del lector. Que se implanten, de una vez por todas, los estímulos más sugerentes y eficaces para el arraigo de una crítica orientadora, para el desarrollo de una investigación productiva sobre tales temas –lectura y literatura infantil– y, sobre todo, para que cualquier iniciativa que demuestre una cierta efectividad en la mejora del «ambiente» necesario para una eficaz promoción de la lectura, se potencie y mejore, pero que no se dejen fenecer por simple indolencia o insensibilidad desde las esferas encargadas de su impulso y de su desarrollo.

Y una propuesta final dirigida a todos los adultos implicados en la relación del niño con la lectura y la literatura. No sólo estamos obligados a animar esa relación, sino que debemos conocer sus fundamentos y el carácter de las creaciones que llegan al niño. Para conseguirlo, debemos proveernos de los mecanismos críticos necesarios y «autoexigirnos» la mejora de nuestra personal aportación en favor de una creencia que espero compartan todos los asistentes: las enormes posibilidades educativas de la lectura y del contacto, a través de ella, del niño y del joven con la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

CERRILLO, P.; SENÍS, J.: «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?», en *Ocnos*, 1. Cuenca, Ediciones de la UCLM, 2005.

ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M.: «La aventura del mundo. La literatura de información científica y técnica. Los documentales», en *La littérature d'enfance et de jeunesse: Etat des lieux*. París, Hachette, 1988 (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, 27 [mayo 1992] pp. 21-26).

GARCÍA PADRINO, J.: «El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua», en VV. AA.: *Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Valladolid, Publicación de la Universidad, 1993.

HARAWAY, D.: «Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles», en *Política y Sociedad*, 30, pp. 121-163.

MATA , J.: *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, Graó, 2004.

MORENO, V.: *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona, Pamiela, 2003.

— *El deseo de leer: Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. 4ª edición. Pamplona, Pamiela, 2004.

PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona, Anagrama/Círculo de Lectores, 1993, (Traducción de Joaquín Jordá).

PETIT, M.: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1999.

— *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

POYATOS, F.: *Comunicación no verbal. Vol. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo, 1999.

LECTURA Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

PEDRO C. CERRILLO TORREMOCHA*

RESUMEN. En nuestra sociedad, la lectura no es un ejercicio normalizado, porque no es entendida ni aceptada como un «derecho ciudadano» de primera necesidad y porque no ocupa un lugar mínimamente importante en el tiempo de ocio de los españoles. Y, sin embargo, España es el quinto país del mundo en producción editorial, con más de 60.000 novedades anuales; es decir, somos una gran potencia editorial, pero no lectora. Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes. Además, la lectura ha sufrido y está sufriendo, cambios importantes.

ABSTRACT. In our society, reading is not a regular habit, because it is neither understood nor accepted as a basic «citizen's right» and because it does not even figure minimally in the leisure time activities of Spaniards. Yet in the realm of publishing, Spain occupies fifth place in the world in terms of output, with more than 60,000 new publications annually; that is to say our strengths lie in the realm of publishing but not in that of reading. Although never before has so much reading been done as now, nor have there ever existed so many readers, reading is not fashionable; quite the opposite, it is an activity which is valued very little by society, the media and particularly by young people. Furthermore, reading has undergone and continues to undergo great changes.

INTRODUCCIÓN

Se dice, a veces, que nuestra sociedad es la «sociedad de la información»; otras veces, que es la «sociedad del conocimiento». Pero información no es lo mismo que conocimiento. La información es algo externo y rápidamente acumulable, que no es nada si no se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia y eso no es posible sin competencia lectora. Sin embargo, el conocimiento es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción.

En nuestra sociedad, la lectura no es un ejercicio normalizado, porque no es entendida ni aceptada como un «derecho ciudadano» de primera necesidad y porque no ocupa un lugar mínimamente

(*) Universidad de Castilla-La Mancha.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 53-61
Fecha de entrada: 07-07-2005

importante en el tiempo de ocio de los españoles; sirva como ejemplo el que se refiere a los niños y adolescentes: en un estudio publicado en 2004, aunque los datos son de 2002, se indica que, en el orden de preferencia de actividades en el tiempo libre, la lectura queda relegada al penúltimo lugar, sólo por delante de «no hacer nada» (Marchamalo, 2004). Y, sin embargo, España es el quinto país del mundo en producción editorial, con más de 60.000 novedades anuales; es decir, somos una gran potencia editorial, pero no lectora.

Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: incluso a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores.

Además, la lectura ha sufrido y está sufriendo cambios importantes. Enrique Gil Calvo habla de una «desnaturalización lectora», que afecta a la cualidad lectora, es decir a qué se lee, aunque no a la cantidad de lecturas (Gil Calvo, 2001, 19). Hoy hay más lectores que nunca, pero ¿cuántos de esos lectores leen textos que no sean instrumentales? La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, ya no son objetivos básicos de la lectura. Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Los peligros de practicar sólo esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector.

LECTORES TRADICIONALES Y NUEVOS LECTORES

Antes, el concepto de lector se podía asociar, entre otras cosas, a su frecuencia lectora o al uso que hacía de las bibliotecas. Hoy, en cambio, muchos bibliotecarios suelen comentar que hay más usuarios que nunca y que se realizan numerosas actividades de animación a la lectura, pero que no es detectable un notable aumento de lectores ni de hábitos de lectura; y es que muchos de esos usuarios acuden a las bibliotecas como lugar de encuentro, para solicitar el préstamo de materiales audiovisuales o para conectarse a Internet. Por otro lado, es preciso reconocer que la animación a la lectura, en demasiadas ocasiones, se reduce a actividades puntuales, en las que se aplaude el espectáculo de un buen «cuentacuentos», se pregunta a un autor conocido o se juega con diversos pasatiempos, pudiendo confundirse la animación a la lectura con otras actividades de promoción cultural o de tiempo libre.

Leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria.

Los cambios en los modos de comunicación afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose nuevos espacios en unos tiempos que son diferentes, tiempos de globalización, multiculturalismo o inmigración. Todo esto puede provocarnos ciertas preguntas a las que, con dificultad, podemos encontrar respuesta: ¿Hay un sólo tipo de lectura? ¿Es necesaria la literatura? ¿Los antiguos lectores se parecen a los nuevos lectores? ¿Debemos fomentar la lectura escolar –lectura obligatoria–, a fin de cuentas, siendo la lectura una actividad libre y voluntaria?

Lo que parece indiscutible es que la lectura tiene que asumir nuevos retos, y esos retos van a exigir, si no lectores nuevos, sí lectores capaces de responder a los mismos, aunque desde la libertad y la autonomía crítica que le confieren su condición de lectores competentes.

En cualquier caso, quizá tengamos que hablar de dos tipos de lectores:

- *El lector tradicional*, lector de libros, lector competente, lector literario que, además, lee en los nuevos soportes de lectura.
- *El lector nuevo*, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes, para entender algunos de ellos y para comprender y expresar pensamientos abstractos.

Este *nuevo lector* suele coincidir, además, con personas que no han tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados, porque la cadena de la literatura oral se está rompiendo, o se ha roto ya irremediablemente en algunos géneros, como la lírica, es decir, que muchos de esos nuevos lectores son jóvenes.

TIPOS DE LECTURA Y LECTURA ESCOLAR

Hay muchos tipos de lectura, muchos de ellos instrumentales, pero, sabido es, que la verdadera lectura es la voluntaria, la que no tiene ninguna finalidad más allá de ella misma. El tema de los tipos de lecturas es un asunto espinoso cuando nos referimos a niños y adolescentes.

Las lecturas obligatorias, que en el caso de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) son las lecturas escolares, hay que aceptarlas y realizarlas. Son lecturas tan obligatorias como 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, al tiempo que les permitirán compartir con otras personas pensamientos, emociones, sueños o inquietudes.

Pero dicho esto, también debemos saber que nos podemos encontrar con dos problemas: la necesaria convivencia de la *lectura obligatoria* y la *lectura voluntaria*, por un lado, 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. Y, por otro lado, la selección de esas lecturas obligatorias, de modo que se pueda producir una relación de empatía entre el lector (sobre todo el adolescente) y el libro obligado.

No podemos olvidar, por mucho que obliguemos a una persona a leer, que la lectura tiene su base en la decisión personal de leer, libremente tomada por cada persona. Sería importante también reconocer que, en relación con la lectura, la responsabilidad prioritaria de la escuela es con los niños que «no saben leer», no con los niños que, sabiendo leer, no quieren leer (Moreno, 2003). Sí es responsabilidad de la escuela la competencia lectora –que sepan leer y comprender lo que leen– y la educación literaria de los escolares. La sociedad tiende a adjudicar a la escuela, injustamente, toda la

responsabilidad en la adquisición de hábitos lectores. Ana Mª. Machado dice que la lectura en la escuela es:

> El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector. Se multiplican así las iniciativas de apoyo a la producción editorial para esa área, las campañas de fomento a la lectura, los proyectos destinados a que los libros infantiles lleguen a la escuela. Nunca se ha hecho tanto en ese terreno. (Machado, 2002, 15)

Y, sin embargo, al llegar a la adolescencia, muchos chicos suelen perder el hábito lector adquirido en la escuela, refugiándose, en el mejor de los casos, en la lectura «fácil», abandonando los libros y las lecturas literarias. Una encuesta de la Fundación Bertelsman del año 2003 indicaba, que el 55% de los escolares entre 6 y 12 años afirmaba que le gustaba leer, mientras que en los chicos entre 12 y 16 años esa cifra bajaba al 8%. En ello influyen varios motivos, algunos de ellos ajenos al ámbito de influencia escolar: culturales (los hábitos de ocio alternativo), o cognitivos (las dificultades de comprensión o el esfuerzo excesivo que puede suponer el ejercicio lector); otros motivos son educacionales (la falta de atención a la lectura comprensiva o la no diferenciación clara y precisa entre *lectura obligatoria* y *lectura voluntaria*).

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 esa «prescripción lectora» antes mencionada, se 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, 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. Sobre este asunto ya se expresó Lázaro Carreter (1984, 7) hace muchos años:

> El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tedio. Porque sus primeros contac-

EN LA ESCUELA	FUERA DE LA ESCUELA
1. Lectura instrumental, interesada. 2. Lecturas obligatorias. 3. Lecturas literarias fragmentadas. 4. La lectura como DEBER.	1. Lectura no instrumental, improductiva. 2. Lecturas libres. 3. Lecturas literarias completas. 4. La lectura como DERECHO.
PRESCRIPCIÓN LECTORA: la lectura de la que se requieren respuestas a preguntas o superación de pruebas concretas.	NO PRESCRIPCIÓN LECTORA: lectura autónoma y crítica.

> tos con él [contactos oficiales –precisamos nosotros–] son de vencimiento de obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos «saberes»... Con el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura (...).

A ello habría que añadir que en el contexto de la educación actual, que pretende preparar a los jóvenes para acceder a un mercado laboral inmediato y competitivo –es decir, una educación en la que se aprende «para algo concreto»–, la lectura tiene un valor exclusivamente instrumental. Pero ello no es una justificación para que las sociedades del siglo XXI, a través de sus programas de gobierno, sus planes educativos, sus métodos de enseñanza y sus medios de comunicación, atiendan sólo lo que los «mercados» van necesitando, apostando sólo por aquello que es útil a corto plazo y evitando el esfuerzo de aprender cosas que ayudarán a reflexionar sobre el mundo, el pasado y el presente, y a entenderlo y enjuiciarlo mejor y más críticamente, como si consideraran que todo eso es un asunto de «menor enjundia». Además, y aún con el objetivo antes mencionado (pragmatismo), el 26% de los alumnos españoles no logra acabar la educación obligatoria.

El hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia. Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer. Sabido es que las conductas son aprendidas y muchas actitudes y hábitos también; y en ellos influyen factores sociales y culturales propios del contexto en que cada ciudadano vive. En la creación de hábitos lectores estables el primer ámbito de influencia sería el de la familia; pero...

- ¿Leen los padres?
- ¿Se fomenta la lectura en el hogar?
- ¿Hay libros en los hogares españoles?

En segunda instancia, tras la familia, estaría la escuela. Y en tercera instancia, y en relación con las dos anteriores, la biblioteca. Pero...

- ¿La lectura de textos escolares, en los que el objetivo comprensivo está marcado de antemano, hipoteca –o, al menos, limita– la decisión de leer voluntariamente de niños y adolescentes? ¿Lo transversal es compatible con la creatividad?
- ¿Se escriben y se editan libros de LIJ condicionados por otros objetivos que no sean literarios?
- La obligatoriedad en el cumplimiento de determinados objetivos escolares, ¿condiciona a los profesores en el momento de elegir las lecturas literarias?
- Esa misma obligatoriedad ¿provoca que los bibliotecarios realicen las adquisiciones condicionados por ella?

El progresivo impacto de los medios de comunicación audiovisual, con la televisión a la cabeza de todos, no parece que sea la causa por la que muchas personas abandonan la práctica lectora en ese umbral antes referido que pasa de la infancia a la adolescencia. En todo caso, será una dificultad importante para la creación de «nuevos lectores».

El auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación sí han favorecido un

cierto cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa a la de otra que se construye mediante imágenes audiovisuales. Este cambio sí implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que –a su vez– podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes y en sus habilidades para la lectura comprensiva. Este cambio de modelo ha sido general en el conjunto de la sociedad, que ofrece continuamente espectáculos y actividades, incluso informaciones, en las que prevalecen las imágenes y los iconos frente al texto escrito.

Las *nuevas tecnologías* no son neutras ni inocentes; «chatear», por ejemplo, no es sólo una forma de comunicación, sino que exige –no sé si impone– un nuevo lenguaje y, con él, un nuevo lector. Georges Steiner (2000, 64) ha señalado que «nunca tanta información ha generado menos conocimiento». No podemos confundirnos: la informática, Internet particularmente, es una excepcional manera de democratizar el acceso a la información que hace posible, además, la adquisición de nuevos conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental; como dice Ana Mª. Machado (2002, 36):

> No es una forma de adquirir sabiduría. Para la transmisión de la sabiduría se exige otro proceso, en el que decidir no depende de una opción entre otras del menú, de una preferencia por «esto o aquello», sino de una comparación entre «esto y aquello», con análisis de argumentos, oposición de contrarios, complementación de divergencias, encadenamiento lógico que lleve a conclusiones, etc. Un proceso complejo (...).

La mayoría de las encuestas de hábitos de lectura son muy generosas en su consideración de *lectores*, incluyendo como tales a individuos «cuyas prácticas son muy esporádicas y cuyo dominio del lenguaje escrito resulta débil en exceso» (Gómez Soto, 2002, 104). Aún así, esas mismas encuestas coinciden en señalar que, aún hoy, uno de cada dos españoles mayores de 14 años no lee habitualmente[1]. Por otro lado, el informe PISA de la OCDE, correspondiente al año 2002 y realizado en 32 países, ha señalado que un 15% de los escolares españoles llegan al final de la educación obligatoria con importantes problemas en su competencia lectora, problemas que, en la mayoría de los casos, están relacionados con su capacidad de comprensión lectora. Este dato ha sido confirmado en un nuevo informe PISA, hecho público a finales de 2004, sobre el que bastantes especialistas se han pronunciado, coincidiendo, en general, en la multiplicidad de factores que inciden en los resultados finales, y de los que, la profesora Anna Camps (2005, 38) ha señalado los siguientes:

> Inversión en educación, formación del profesorado, consideración social de la enseñanza y de los profesores, equidad y «comprensividad» del sistema, nivel cultural general, (...).

¿Podríamos hablar, entonces, de crisis de la lectura? Pues, probablemente, sí, aunque sea en unos momentos en que, como ya dijimos, se lee más que nunca.

---

(1) La cifra de lectores alcanza casi el 60% en verano. (Cf. el Barómetro de hábitos lectores y compra de libros de la Federación de Gremios de Editores de España; tercer trimestre de 2004).

O, al menos hablaríamos de un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que el analfabetismo funcional; podríamos llamarlo «neoanalfabetismo», extendido por todo el mundo desarrollado y protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes. Este «neoanalfabetismo» sólo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria. ¿Cómo?

- Facilitando la creación de climas propicios para el ejercicio de la lectura.
- Proporcionando diversos y variados materiales de lectura y poniendo los libros a disposición de la gente.
- Favoreciendo la práctica de la lectura voluntaria en el ámbito escolar.
- Valorando los esfuerzos de los profesores en la promoción de la lectura.
- Concienciando a la sociedad de la importancia de tener muchos ciudadanos lectores.
- Convenciendo a los padres del valor de la lectura en la formación integral de sus hijos.

Esto sólo será posible con intervenciones institucionales decididas y duraderas que desarrollen y atiendan:

- Programas convincentes de *formación de mediadores*, que tengan continuidad.
- El fortalecimiento de las bibliotecas públicas y dotación de «bibliotecas escolares», con espacios y libros suficientes, pero también con profesionales cualificados.
- La *Promoción social de la lectura*, convirtiendo el fomento de la lectura en una asunto de política de gobierno, con participación de todas las administraciones, con intervenciones en el ámbito familiar que logren, en un tiempo razonable, generar un clima social favorable sobre la lectura, así como crear conciencia de su valor social y modificar las actitudes de la población hacia ella, hacia los libros y hacia los lectores, implicando a artistas, deportistas, empresarios, medios de comunicación y otros sectores sociales.

Aunque no estamos del todo de acuerdo con Alberto Manguel (2002, 2), una parte de razón sí que tiene cuando dice que:

> Las campañas para que la gente lea son hipócritas. Nuestra sociedades no creen en la importancia del acto intelectual. Los gobiernos tienen mucho miedo (...) Es muy difícil gobernar a un pueblo que lea y cuestione las cosas.

La historia confirma las palabras de Manguel: las hogueras de libros, la persecución de ciertas ediciones, los índices inquisitoriales de libros prohibidos, el secuestro de libros... Para algunos de los que han ostentado el poder ha sido una tentación limitar, condicionar, controlar o prohibir el acceso a los libros que pudieran ser sospechosos de contradecir al gobernante, por ser portadores de críticas o subversiones. Todo ello puede hacernos pensar, en ocasiones, que no se pone toda la voluntad necesaria para intervenir de verdad en el problema. Quizá podríamos preguntarnos si es legítimo «intervenir»

en la actitud lectora de los ciudadanos, siendo ésa una elección personal. Creo que sí es legítimo y conveniente intervenir, como entiendo que también lo es la intervención institucional en otras actitudes o hábitos: la conducción temeraria, el consumo de alcohol y tabaco o la conservación de la naturaleza. La bondad de esas intervenciones la corroboran los beneficios de esas prácticas.

La «sociedad del conocimiento», tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que debieran tener acceso todos los individuos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar –autónoma y libremente– en la «sociedad del conocimiento».

La mejora de los hábitos lectores de una población empieza con la formación de sus ciudadanos como lectores literarios ya en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegirlas por sus valores externos, sin considerar la historia que contienen o la manera en que está contada esa historia. Para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les impongamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Pero en ese camino es necesaria la buena convivencia de las lecturas escolares y de las lecturas voluntarias. La suma de las experiencias que se derivan de ambas lecturas ayudará a la formación del espíritu crítico del nuevo lector, porque, como muy bien dice Jacqueline de Romilly (1999, 93):

> Se habrá acostumbrado a la diversidad de juicios posibles y al contraste de los distintos sentimientos; habrá tenido que elegir, que tomar posición (...) Se habrá visto obligado a formarse una opinión previa (...), ilustrada, madura, personal.

Será capaz de entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad.

BIBLIOGRAFÍA

CAMPS, A.: «La comprensión lectora, problema de todos», en *El País*, 7/01/2005, p. 38.

GIL CALVO, E.: «El destino lector», en VV. AA.: *La educación lectora*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001, pp. 13-26.

GÓMEZ SOTO, I.: «Los hábitos lectores», en MILLÁN J. A. (Coord.): *La lectura en España. Informe* 2002. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 95-120.

LÁZARO CARRETER, F.: «El deseo de leer», en *ABC*, 12/02/1984, p. 7.

MACHADO, A. Mª.: *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, Anaya, 2002, p. 15.

MANGUEL, A.: Entrevista en *Babelia*, *El País*, 12/01/2002, p. 2-3.

MARCHAMALO, J.: «El mapa del tesoro», en VV. AA.: *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid, SM, 2004.

MORENO, V.: «¿Qué hacemos con la lectura?». En *CLIJ*, 166 (2003), Barcelona, pp. 7-13.

ROMILLY, J.: *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona, Península, 1999.

STEINER, G.: *La barbarie de la ignorancia*. Barcelona, Taller de Mario Muchnik, 2000.

CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

JESÚS ALONSO TAPIA*

RESUMEN. En un reciente estudio de la OCDE, España aparecía en los últimos puestos en la comprensión del lenguaje oral y escrito, entre otras disciplinas. Este hecho pone de manifiesto la importancia de conocer de qué factores personales (psicológicos) e instruccionales (pedagógicos) depende dicha comprensión. Para contribuir a dar respuesta a este problema, en el presente artículo, se describen e ilustran tanto las características del proceso de comprensión lectora y los factores «motivacionales» y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la comprensión, como qué formas de entrenar la comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los alumnos para leer tratando de comprender y a mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos. Finalmente, se indica también cómo puede facilitarse la comprensión a la hora de escribir los textos escolares.

ABSTRACT. In a recent study carried out by the OCDE, Spain ranked very low in oral and written language comprehension, among other disciplines. This fact underlines the importance of knowing the psychological and instructional factors on which comprehension depends. In order to help solve this problem, in the first part of this paper the main characteristics of the process of reading comprehension are described, as well as the cognitive and motivational factors that are responsible for individual differences in comprehension. In a similar way, in the second part we describe and illustrate the «know how» of teaching comprehension skills, that is, what kinds of reading comprehension instruction may help to motivate students to look for understanding in their reading, and to improve the comprehension of narrative as well as of expository texts. Finally, procedures to improve instructional text in order to aid reading comprehension are also described.

INTRODUCCIÓN

Probablemente, la inquietud de todos los interesados en el problema de la lectura se traduzca en la pregunta: «¿qué podemos hacer para facilitar que se lea más y, sobre todo, que se lea comprendiendo mejor lo que se lee?». «¿Qué podemos hacer?» es una pregunta que orienta nuestra atención no tanto hacia las características

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 63-93
Fecha de entrada: 07-07-2005

de los lectores, como hacia los entornos que los educadores podemos crear. Responderla implicaría, en consecuencia, revisar las condiciones que ofrecemos para la práctica de la lectura, a fin de determinar si son adecuadas o no y por qué –lo que implica examinar los fundamentos pedagógicos de la lectura–, y, en caso de que no lo sean, mejorarlas.

Sin embargo, dado que la lectura es un proceso básicamente individual, el hecho de que un entorno lector favorezca más o menos la eficacia depende de si facilita la actuación de los factores personales que posibilitan la comprensión del texto. Por esta razón, si queremos fundamentar nuestros modos de actuar para facilitar la comprensión lectora, necesitamos conocer los factores a los que nos referimos, esto es, los fundamentos psicológicos de la lectura. Este conocimiento implica, a su vez, responder a varias preguntas: *¿Cuáles son, los procesos psicológicos que sustentan la lectura eficaz, la que culmina con la comprensión del texto? ¿De qué dependen las diferencias individuales en la comprensión lectora? Y, a la luz de la respuesta a las preguntas anteriores, ¿en qué aspectos se debería incidir durante la enseñanza de la lectura? ¿Y a la hora de escribir y presentar la información escrita?*

Probablemente, cada uno de los lectores de este artículo tiene su propia respuesta a estas preguntas. Por ello, lo único que pretendemos es presentar una síntesis de las respuestas que el estado de la investigación permite proporcionar, subrayando los avances más relevantes, y de un modo que facilite la reflexión sobre el problema que nos ocupa, a saber, cómo crear entornos que faciliten la lectura y comprensión del texto escrito.

LECTURA Y COMPRENSIÓN

Seguramente, todos reconocemos que la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo –alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito determinado. Es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas.

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto.

La motivación y los procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión. Deberemos preguntarnos, pues, por un lado, de qué depende la motivación con que los sujetos afrontan la lectura y, por otro lado, qué procesos tienen lugar durante la misma, ya que si estos no se dan, la comprensión no se consigue. Estos dos pilares se apoyan el uno en el otro, sosteniéndose recíprocamente. Una motivación inadecuada lleva a leer de forma así mismo inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al

abandono. Necesitamos, pues, comprender la naturaleza del proceso lector y los factores que intervienen en él cuando lo que pretendemos es motivar para que lean. Además, la motivación y el proceso lector se sustentan en el entorno en que se aprende a leer y se desarrolla la lectura. Las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacemos en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita o dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces, cuestiones estas que pasamos a examinar a continuación. Para ello, acompañaremos a dos hipotéticos lectores.

COMPONENTES DEL PROCESO LECTOR Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Imaginemos a dos pequeños lectores, María y Javier, que están leyendo un texto. Supongamos también que María es una lectora «experta», pero Javier no. ¿Qué ocurre en la mente de María y Javier mientras leen? ¿A qué pueden deberse las diferencias que se producen en el grado en que una y otro llegan a comprender el texto?

Existe un acuerdo considerable entre los investigadores cuando se habla de los distintos procesos psicológicos o actividades cognitivas que intervienen en la lectura y de cuya eficiencia dependen las diferencias individuales que pueden apreciarse en la capacidad de comprender lo que se lee, y lo mismo ocurre en el caso de los factores que influyen en tal eficiencia. Dichos procesos se recogen en la figura 1.

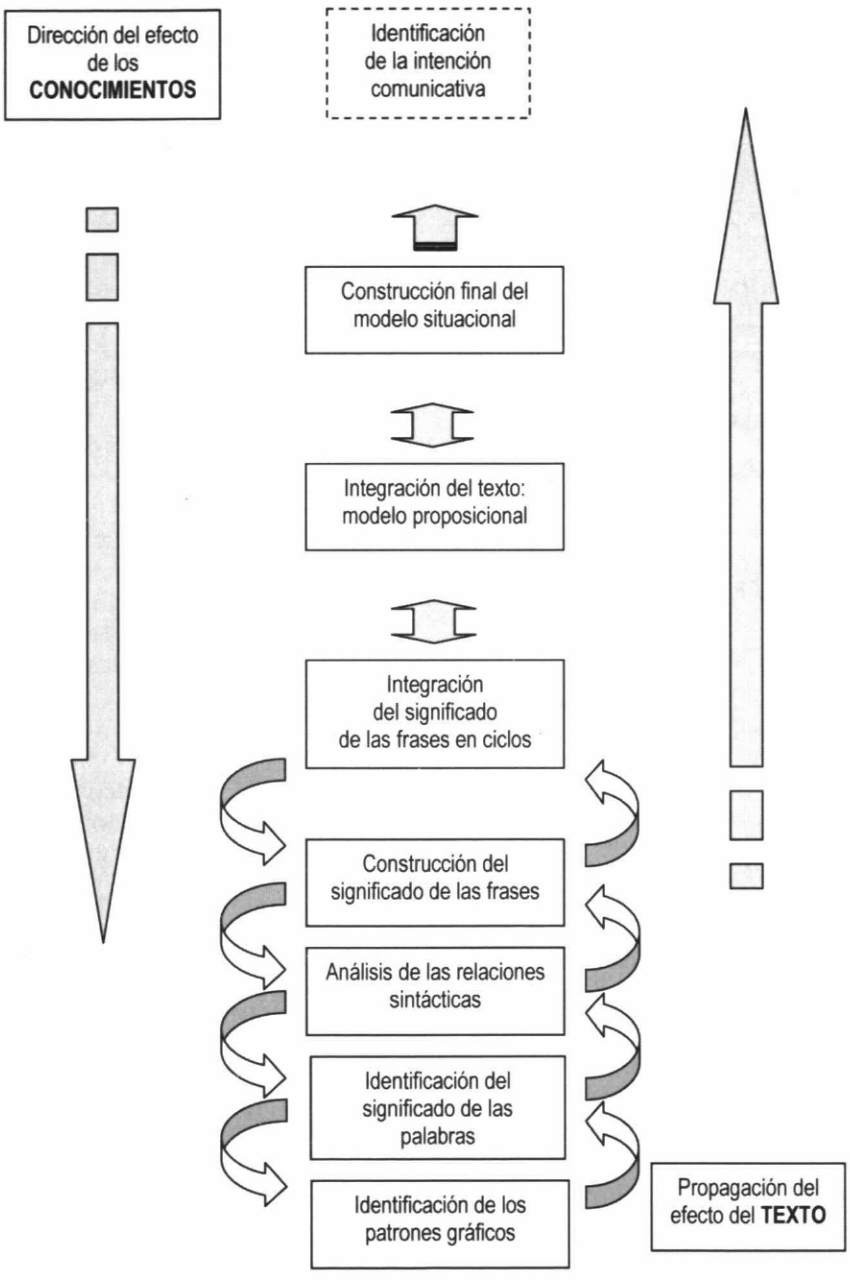
IDENTIFICACIÓN DE PATRONES GRÁFICOS

Resulta claro para todos que, tal y como muestra la figura 1, lo primero que hacen nuestros lectores es identificar los *patrones gráficos* que constituyen las letras, patrones que, tras ser agrupados en grafemas y asociados a los correspondientes fonemas, hacen posible reconocer, inmediatamente después, el significado de las palabras. Para ello, María y Javier no desplazan sus ojos de manera continua a lo largo del texto, sino que van fijando la vista mientras realizan pequeños saltos. Durante cada una de estos intervalos, que permiten abarcar entre tres y seis caracteres en el punto de mayor agudeza visual, se extrae la información del texto. La duración y la localización de estas fijaciones varían. Al parecer, dedicamos más tiempo a palabras como los sustantivos, los verbos y los adjetivos, y mucho menos a los artículos, los pronombres, las preposiciones y las conjunciones. También dedicamos más tiempo a las palabras más largas y a las menos familiares (Just y Carpenter, 1980; Wolverton y Zola, 1983). Durante el tiempo de fijación, la información gráfica queda disponible para que nuestro «ordenador mental» interprete –al parecer de modo inmediato y sin esperar a que la lectura finalice– su significado.

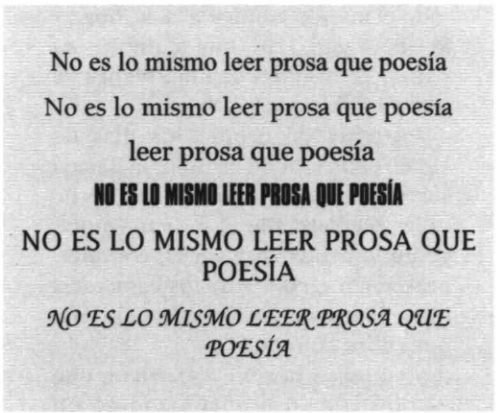
Ocurre, sin embargo, que ya en este primer momento se aprecian diferencias entre el modo de leer de unos sujetos y otros. Supongamos que María es una lectora «experta» y Javier no. Pues bien, una de las primeras causas de las diferencias existentes entre ambos puede tener su origen en el reconocimiento de los patrones gráficos. Este reconocimiento se ve facilitado, primero, por el grado en que la instrucción ha posibilitado el aprendizaje de los rasgos definitorios de las letras (Underwood y Batt, 1996, pp. 10-12),

FIGURA I

Procesos psicológicos implicados en la lectura y comprensión de textos

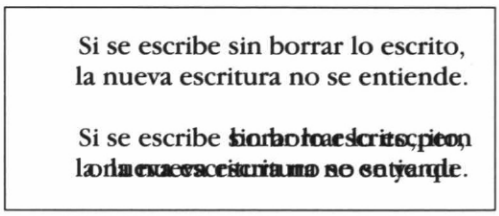


pues no siempre son fáciles de leer debido al considerable número de variedades existentes y a la información redundante. Como puede comprobarse si se intentan leer las expresiones siguientes, escritas en distintos tipos de letra, no todas se leen con la misma facilidad.



Segundo, el reconocimiento de los patrones gráficos también guarda relación con lo familiarizado que esté el alumno con ellos, es decir, con la práctica que tenga en su identificación. Así lo ponen de manifiesto, por un lado, el hecho de que los grupos de letras que aparecen asociados con mayor frecuencia se lean más rápido y, por otro, el que la velocidad de lectura sea menor cuando las letras aparecen solas que cuando aparecen en un contexto determinado (Reicher, 1969). En estos casos, parece que el reconocimiento de unas letras facilita el reconocimiento de las otras.

A los factores referidos, que dependen básicamente del aprendizaje, hay que añadir otro cuya base no está tan clara, aunque parece estar relacionado con cuestiones de tipo neurológico. Nos referimos a la necesidad de que esté intacto el *mecanismo mediante el que se inhibe la representación perceptual* de cada fijación de los ojos antes de pasar a la siguiente. Según los trabajos revisados por Underwood y Batt (1996, p. 184), cuando esta inhibición no se produce, las imágenes se superponen, como se muestra a continuación, dando lugar a que los ojos se muevan en forma errática y vayan principalmente hacia atrás.



Cuando el reconocimiento de los patrones gráficos no resulta fácil, el lector debe dedicar más tiempo a esta operación en cada fijación. En consecuencia, puesto que la cantidad de elementos a los que se puede prestar atención –y a la que se hace referencia como amplitud de la *memoria de trabajo*- es limitada, al dedicar tiempo a la identificación de los patrones gráficos, se resta tiempo a otras operaciones. Tenemos menos tiempo para el reconocimiento del significado de las palabras o la realización de las inferencias necesarias para entender las frases e integrar su significado en una representación coherente del texto, con lo que la comprensión se ve obstaculizada. Quizás por esta razón, los profesores prestan especial atención durante la enseñanza a la práctica de la lectura en voz alta y la corrección de los errores de pronunciación, a menudo a costa de dedicar menos tiempo al entrenamiento de otros procesos necesarios, lo que tiene una serie de consecuencias negativas sobre las que volveremos más tarde.

Reconocimiento del léxico

La identificación de los patrones gráficos es necesaria para acceder al significado de

las palabras, pero no es suficiente. También se requiere que el sujeto posea un código que le permita interpretar lo que lee. En relación con este punto, se tiende a pensar que el lector tiene una especie de «diccionario mental» que le permite descifrar el significado de las palabras y que uno de los factores que determina las diferencias en la comprensión es la amplitud del mismo –la *cantidad de vocabulario* que conoce el sujeto– y la rapidez con que puede acceder a él –que dependería de la *familiaridad con el tema de lectura* y con los términos relacionados con el mismo (Schwartz, 1984). Pero eso no es necesariamente cierto. Al menos, no del modo indicado por Schwartz. Es necesario considerar también otros factores.

Las investigaciones más recientes (Seidenberg, 1990, 1995; Seidenberg y McClelland, 1989) señalan que el *contexto* en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado, tal y como indica la figura 1. Actualmente, por lo general, suele aceptarse la idea de que se puede acceder al significado a partir de la porción inicial de las palabras (de Vega y otros, 1990), y de que este acceso se ve facilitado por el hecho de que la nueva información se sitúa en el contexto de lo que se ha leído, conforme a la representación previa que uno se ha ido formando. Tanto el contexto, como la representación previa restringen los significados posibles de los nuevos términos según van apareciendo en la lectura. Eso sí, si el lector es un aprendiz que prácticamente sólo tiene presente la palabra inmediatamente anterior o está prestando una atención superficial al significado de lo que lee, es poco probable que sea capaz de usar información proporcionada por el texto con anterioridad, aunque ésta podría facilitarle la comprensión.

Consideremos, por ejemplo, el título y la primera frase del texto siguiente:

LA FIRMA DE MARÍA ANTONIETA

María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente.

Mientras se trataba de desfilar, de saludar y bajar escaleras con gracia, todo marchaba a las mil maravillas y todo el mundo admiraba la facilidad y la seguridad con que cumplía su papel. Pero ante esa hoja blanca se turba y pierde su aplomo.

Recuerda de pronto los días de Viena, en la sala de estudio, inclinada sobre su eterno martirio: las tareas de caligrafía. Pero allí, el maestro indulgente le ayudaba, a veces, trazando previamente con lápiz los caracteres que ella no tenía a continuación más que cubrir con tinta.

Aquí no es posible eso. Tiene que escribir con su propia mano en un espacio virgen toda esa serie interminable de letras que forman sus cuatro nombres y, lo que le resulta particularmente más complicado, hacer las letras al mismo nivel.

Empuña temblorosa su herramienta, que no parece querer obedecerle. Su primer nombre «Marie», surge sin incidente. Pero al llegar al segundo la mano desfalleciente le hace romper el equilibrio de la línea iniciada.

La catástrofe viene en el tercero. Desde la primera letra, la pluma se engancha en el papel y surge una espesa mancha de tinta que cubre la parte superior de la mayúscula inicial. Termina por fin como Dios le da a entender su firma de escolar desaplicado, que desentona entre las once firmas principescas, impecables todas ellas, que cubren el acta.

El término «firma» que aparece en el título, que evoca una situación de escritura, el verbo «contempla», que pide un objeto que contemplar, y el artículo «la»,

que exige la presencia de un sustantivo femenino, crean un contexto que incrementa la velocidad a la que el lector puede acceder al significado de «pluma». Posiblemente, sepa ya de qué palabra se trata sin haber terminado de leerla, pues el primer grafema –«plu»– restringe los posibles significados que tendrían sentido. De todos estos elementos, el término firma es el más definitorio, lo que pone de manifiesto que los *conocimientos sobre el tema de lectura* que el sujeto tiene presentes en un momento dado condicionan también el acceso al significado de las palabras.

El contexto no sólo posibilita reconocer el significado de las palabras conocidas con más rapidez, sino que, a menudo, permite inferir el significado de palabras que se desconocen. Así, un lector que, en la primera frase, no sepa qué significa «deferente» puede inferir que implica una acción cortés si entiende que «tender algo con la mano a alguien» normalmente tiene esta connotación. Este uso del contexto, que puede ser automático en el lector experto pero que, a menudo, es estratégico –el sujeto detecta que hay algo que no entiende y aplica estrategias para corregir el fallo de comprensión–, constituye uno de los factores que influye en las diferencias individuales que se detectan en la capacidad de comprensión lectora, tal y como han puesto de manifiesto los trabajos de Sternberg y Powell (1983). Sin embargo, puede, tal y como hemos mostrado en uno de nuestros trabajos (Mateos y Alonso Tapia, 1991), enseñarse y aprenderse .

Resumiendo, podemos decir que la facilidad y la precisión con que se reconoce el vocabulario depende de cuatro factores: la cantidad de vocabulario que el sujeto conoce, la familiaridad con el tema de lectura, el contexto semántico y sintáctico, y el uso estratégico que se hace de dicho contexto. Se trata de factores sobre los que es posible incidir desde el entorno, por lo que, si se desea mejorar la comprensión, es preciso prestarles atención de manera explícita a la hora de diseñar los textos o la instrucción. No es suficiente con indicar a los alumnos que usen el diccionario. Es preciso prestar atención al uso sistemático del contexto, ya que no sólo incrementa la velocidad de comprensión, sino que también puede ser utilizado estratégicamente para deducir el significado de los términos que no se conocen. Esta atención es especialmente importante porque la facilidad y precisión con que reconocemos el significado de las palabras es, de acuerdo con Perfetti (1989; Perfetti y otros, 1996), una de las principales fuentes de diferencias individuales en la comprensión. En realidad, dado que nuestra capacidad para prestar atención a varias cosas distintas durante la lectura es limitada, cuanto más tardamos en reconocer el significado de las palabras, menos tiempo tenemos para hacer otras inferencias necesarias para comprender los textos.

Construcción e integración del significado de las frases

Como todos sabemos, el hecho de comprender el léxico de un texto no es suficiente para entenderlo. Es preciso conocer e integrar el significado de las distintas proposiciones que lo forman. Precisamente en relación con este punto, la investigación ha llegado a un notable grado de acuerdo acerca de cuáles son tanto los procesos psicológicos que intervienen, como los factores que determinan las diferencias individuales, y a los que la instrucción debe prestar una atención específica.

El autor más influyente, aquel cuyo modelo goza de una mayor aceptación, es Walter Kintsch (1988, 1998). ¿Qué aporta

que nos ayude a entender qué pasa por la mente de los alumnos al leer, y por qué unos comprenden mejor que otros lo que leen? ¿Sobre qué factores considera que debería incidir la instrucción?

Según este autor, el lector va construyendo el significado en *ciclos* o partes. Cada uno de estos ciclos corresponde normalmente a una frase –aunque, dependiendo de los conocimientos del sujeto, el ciclo puede ser más amplio–, y el lector va conectando e integrando la representación que construye en cada ciclo con las que ha construido anteriormente. En cada ciclo, construye distintos tipos de ideas y realiza inferencias. El grado de comprensión que alcanza está en función de unas y otras, tal y como se describe a continuación.

Construcción del significado de las frases de un ciclo

Para que se entienda mejor a qué hace referencia –según Kintsch– cada uno de los elementos que intervienen en la construcción del significado de las frases, vamos a emplear el texto de la firma de María Antonieta que hemos presentado anteriormente.

Construcción de proposiciones básicas

Consideremos la primera frase del texto: *María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente*. Según Kintsch, de las expresiones de la misma, el sujeto extrae distintas ideas elementales contenidas en ella –proposiciones con sujeto y predicado y con significado pleno– y las va conectando para formar una red. Por ejemplo, a partir de la frase, se podrían reconocer las siguientes proposiciones, todas ellas presentes en el texto:

- María Antonieta contempla una pluma.
- María Antonieta no está sola.
- María Antonieta recibe una pluma.
- Alguien le ofrece la pluma.
- Alguien sostiene la pluma con la mano.
- Alguien es deferente, cortés.
- María Antonieta experimenta terror.
- El terror es indecible.

Aunque parezca que es exagerado especificar las ideas del texto hasta el punto en que, siguiendo a Kintsch, lo hemos hecho, lo cierto es que se ha comprobado que la densidad proposicional de un texto influye en el grado de comprensión, ya que cuanto mayor es la densidad, más tiempo necesita el sujeto para reconocer las proposiciones implicadas. Podemos considerar, por lo tanto, que los textos con mayor densidad proposicional son más difíciles y, en consecuencia, este hecho debe ser tenido en cuenta a la hora de seleccionar y elaborar textos para sujetos de diferentes edades.

Por otra parte, aunque éste no es un punto en el que Kintsch se detenga especialmente, la identificación de las proposiciones depende de que el lector reconozca la estructura sintáctica de la frase –de quién o de qué se habla (sujeto) y qué se dice de él (predicado). Para ello, ha de ser capaz de segmentar las oraciones y determinar qué relaciones jerárquicas de tipo sintáctico hay entre sus elementos (Altmann, 1988; Vega y otros, 1990; Just y Carpenter, 1987; Moravcsik y Kintch, 1993).

Para reconocer la estructura sintáctica, el lector utiliza diversas claves: el orden de las palabras, la función, el significado y los signos de puntuación (Elosúa, 2000). Si algunas de estas claves fallan,

bien por desconocimiento del sujeto o porque el orden de los términos no sea el habitual, la comprensión puede verse dificultada, como ocurre en la oración siguiente, en la que el sujeto de la oración principal aparece situado tras el verbo en vez de ir delante: *Lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra.* En casos como este, muchos lectores tienen dificultades para identificar sujeto y predicado, si bien pueden emplear estrategias basadas en los conocimientos temáticos para resolver la incertidumbre creada por la ambigüedad sintáctica (Carreiras y Clifton, 1993; Frazier y Clifton, 1997).

La identificación del sujeto y del predicado depende del conocimiento «práctico», no teórico, de la sintaxis, que –como hemos podido comprobar en uno de nuestros estudios– puede enseñarse y aprenderse (Alonso Tapia y Corral, 1992). Esto pone de manifiesto otra cuestión que hay que tener en cuenta durante la instrucción. Más adelante nos referiremos a ella.

Activación de ideas asociadas: inferencias elaboradas a partir del conocimiento

Según Kintsch, al tiempo que leemos, además de reconocer las ideas presentes en el texto, cabe la posibilidad de que, en la medida en que poseemos distintos tipos de conocimientos asociados a las proposiciones del texto y dependiendo del propósito y del ritmo de lectura, estos se activen y den lugar a un tipo de representación diferente en cada persona. Estas inferencias anticipan información que podría aparecer en el texto, pero que aún no ha aparecido, por lo que, si de hecho aparece y se hallan presentes en el lector, facilitan la comprensión.

Por ejemplo, en relación con la primera oración del texto «La firma de María Antonieta», cabe la posibilidad de que durante su lectura se activen ideas como:

- María Antonieta es una mujer.
- María Antonieta es una princesa.
- Maria Antonieta vivió durante la Revolución Francesa.
- Maria Antonieta Murió en la Guillotina.
- Quien le da la pluma sería probablemente alguien importante.
- Las plumas se usan para escribir.
- ¿Quién o qué le causa terror?

En la medida en que estas ideas se vayan asociando con un mayor número de proposiciones del texto o –como han demostrado Wade y Adams (1990)– su contenido suscite un gran interés en el lector, permanecen activadas, es decir, accesibles a la conciencia del sujeto. De este modo, contribuyen a la representación que, finalmente, éste se forma del texto, mientras que aquellas proposiciones que dan lugar a pocas asociaciones terminan por desvanecerse. Por otra parte, las ideas que finalmente quedan asociadas a la representación que el sujeto va formando del texto enriquecen el significado que éste extrae del mismo, con lo que contribuyen a dar mayor profundidad a la comprensión.

La cantidad de ideas asociadas que se activa no está, sin embargo, predeterminada ni depende exclusivamente de los conocimientos del sujeto. El propósito de lectura –orientado eventualmente por las instrucciones u objetivos que se proporcionan a los lectores– puede influir en la cantidad (número) y amplitud (distancia de la idea original) de las inferencias que se activan. Queremos señalar este hecho porque los factores de que depende –propósito, instrucciones y objetivos– pueden

controlarse y condicionan el nivel de comprensión, por lo que deben ser tenidos en cuenta a la hora del entrenamiento lector.

Inferencias puente

Con independencia del mayor o menor número de ideas que el sujeto asocie a las proposiciones del texto, es imprescindible que, en la medida en que en cada ciclo de procesamiento haya distintas oraciones, el lector las vaya conectando entre sí, realice inferencias que constituyan el puente o nexo entre ellas y asegure así la *coherencia local* de la representación que está construyendo. A través de ellas, el sujeto conecta la información nueva con la ya dada.

Algunas de estas inferencias, como las que implican la solución de los problemas planteados por la aparición de pronombres y anáforas, son generalmente automáticas (Elosúa, 2000), aunque no siempre. Por ejemplo, en la frase que venimos comentando, *María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente*, el sujeto tiene que inferir a quién se refieren los términos «que» y «le». En este caso, la dificultad no es grande, porque sólo hay un referente posible, por lo que las inferencias serán probablemente automáticas. Pero no ocurre así en otros casos, como el que plantea la lectura del texto siguiente:

> Pedro decidió ir al cine con sus amigos Antonio y Marcos. Mientras esperaban para comprar las entradas, él fue a saludar a su primo que vivía enfrente del cine. Entonces, delante de Antonio, su amigo reconoció a la profesora de Matemáticas (Alonso Tapia y col., 1992-a).

Al llegar a la expresión «su amigo», muchos lectores deben pararse a pensar a quién puede referirse, pues las posibilidades son varias. Como hemos podido comprobar en dos de nuestros estudios (Alonso Tapia y Corral, 1992; Alonso Tapia y otros, 1997), y como han señalado otros autores (Sánchez, 1993, 1998), el grado en que se realizan o no las inferencias señaladas es una fuente importante de diferencias individuales en la capacidad de comprensión, y puede mejorarse mediante entrenamiento (Mateos y Alonso Tapia, 1991).

Integración del ciclo

Inferencias síntesis

De acuerdo con Kintsch, la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. En consecuencia, una parte de la información activada se perdería y otra permanecería. Su permanencia dependerá de su grado de activación, esto es, de su asociación con otras ideas o –esto no lo dice Kintsch, sino otros autores (Wade y Adams, 1990)– del interés que han despertado en el sujeto. Se formaría así un último tipo de ideas a las que –por su carácter globalizador y de síntesis del resto de las ideas contenidas en la frase o frases leídas– denomina «macro-proposiciones». Así, tras leer la frase del texto de María Antonieta que venimos comentando, un sujeto podría resumir las ideas diciendo: *María Antonieta recibe una pluma*, o bien, *María Antonieta se asusta al recibir una pluma*. No obstante, la integración puede ser inadecuada si el sujeto, debido a sus dificultades para comprender las proposiciones o al interés que ha despertado en él alguna idea durante la lectura, se centra en ella deja a un lado las realmente relevantes.

Conexión de las ideas formadas en cada ciclo: Establecimiento de la coherencia lineal

Cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso, sin embargo, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la idea síntesis formada durante la lectura del ciclo anterior. Esta incorporación se realizará en la medida en que el lector se apoye en la parte temática de los enunciados –la parte común dada o conocida que define el tema– y, cuando no haya elementos que se repitan y que faciliten esta conexión, en la medida en que haga inferencias a partir de sus conocimientos previos, si es que dispone de ellos.

Por ejemplo, consideremos los primeros párrafos del texto de María Antonieta y supongamos que, tras el primero, el sujeto ha formado la idea: *María Antonieta se asusta al recibir una pluma.*

> María Antonieta contempla con indecible terror la pluma que le tiende una mano deferente.
>
> Mientras se trataba de desfilar, de saludar y bajar escaleras con gracia, todo marchaba a las mil maravillas y todo el mundo admiraba la facilidad y la seguridad con que cumplía su papel. Pero ante esa hoja blanca se turba y pierde su aplomo.

Al leer en el segundo párrafo, las ideas también se refieren a María Antonieta –predican algo de ella. Sin embargo, no hay ningún término que permita una conexión directa con la idea formada en el primer ciclo, por lo que se requiere la realización de alguna inferencia para establecer la conexión. Al leer la primera frase, si el sujeto presta atención a la diferencia temporal, el hecho de que esté en pasado crea un contexto que contrasta con la situación presente, contexto al que contribuye el uso de términos que expresan una situación agradable, no de terror. En la segunda, por el contrario, la aparición del término «hoja blanca» puede conectar con el esquema de «escritura» asociado a los términos «firma» y «pluma» leídos con anterioridad, lo que facilita la integración de las ideas contenidas en el nuevo ciclo. Al final este segundo ciclo, el lector podría crear la siguiente idea síntesis: *María Antonieta se asusta porque tiene que escribir.* La progresión temática se detecta en la medida en que se activa el esquema de escritura y se realizan las inferencias señaladas.

Cuando los lectores no se apoyan en la progresión temática y establecen la coherencia lineal, la comprensión sufre, como muestran los siguientes ejemplos de protocolos frecuentes de recuerdo que presentan en relación con el siguiente texto algunos sujetos:

> A fines del siglo XIX, la economía de España estaba retrasada respecto a la de países como Inglaterra, Francia o Alemania, que eran naciones ricas. Era un país con una industrialización casi estancada, carente de productos básicos y de fuentes de energía, mientras que la producción de hierro y la fabricación de ferrocarriles en Europa avanzaba. La retribución del trabajo era más baja que en la agricultura, aunque superior a la ofrecida en esta. Su agricultura estaba muy poco mecanizada y los rendimientos eran bajos. El comercio estaba escasamente desarrollado. Además, presentaba una característica particular: mientras que las importaciones (materias primas, combustibles, medios de producción) eran imprescindibles, las exportaciones (sobre todo de productos alimenticios) no eran fundamentales para los países compradores.

- *Sujeto 1:* En el siglo XIX, en España, había pocos ferrocarriles. En la agricultura, se ganaba poco dinero. Francia y Alemania eran países ricos. España exportaba productos alimenticios.
- *Sujeto 2:* En el siglo XIX, España era un país muy poco desarrollado. Su industria estaba estancada, su agricultura poco mecanizada y su comercio poco desarrollado.
- *Sujeto 3:* En el siglo XIX, España estaba menos desarrollada que otros países europeos. Tenía menos industria por falta de recursos, y una agricultura más atrasada. También importaba más que exportaba.

Está claro que el sujeto 1 no ha conectado adecuadamente unas proposiciones con otras, pues las ideas contenidas en su respuesta no hacen referencia al mismo tema. El sujeto 2 si ha sido capaz de hacer esta conexión, aunque ha sustituido el núcleo temático del texto «la situación económica de España *respecto a* Europa en el siglo XIX» por «la situación económica de España en el siglo XIX». Sólo el sujeto 3 ha realizado el tipo de integración al que hace referencia Kintsch, ya que su modelo muestra sólo como tiene lugar la comprensión del lector experto.

Sin embargo, a menudo, los lectores no expertos no proceden como señala Kintsch cuando tienen que integrar las ideas que sintetizan lo leído en cada ciclo. Como veremos más adelante, este hecho puede deberse bien al propósito con el que afrontan la lectura, bien a que reconocer la progresión temática requiere realizar un número notable de inferencias, especialmente cuando la ausencia de elementos repetidos y la existencia de presuposiciones implícitas dificulta la realización automática de las necesarias conexiones entre las ideas. Esta actividad requiere, a su vez, conocimientos previos de los que no siempre se dispone. Por ejemplo, si un sujeto no hubiese tenido el esquema del proceso de «escritura», no habría podido integrar la información de los dos párrafos del texto de María Antonieta. No obstante, tal y como han puesto de manifiesto Sánchez (1993, 1998) y Carriedo y Alonso Tapia (1994), es posible entrenar explícitamente a los sujetos en el reconocimiento del tema y su progresión, y en la realización de inferencias.

CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO GLOBAL DEL TEXTO

Representación proposicional del texto

A medida que un texto se alarga, el lector debe ir aplicando los procesos anteriormente descritos en sucesivos ciclos hasta obtener una representación del significado global del texto, representación que debe integrar de modo coherente y simplificado el conjunto de ideas contenidas en el mismo. En los lectores expertos y familiarizados con el tema de lectura, lo normal es que la integración se produzca casi de modo automático como resultado de la construcción de la información procesada en los distintos ciclos. De hecho, numerosos estudios muestran que se produce lo que los investigadores han denominado «efecto de los niveles», es decir, que los lectores dedican más tiempo a la lectura de lo que hemos denominado «ideas síntesis» que a la de detalles o ideas menos importantes del texto y las recuerdan mejor (Cirilo y Foch, 1980; Kieras, 1980; Meyer, 1975; Varnhagen, 1991). Un lector experto que hubiese procedido en cada ciclo de lectura del texto de María

Antonieta como supone Kintsch, probablemente, habría resumido el texto diciendo:

> El texto describe un episodio en que, María Antonieta, probablemente una princesa, experimenta un gran ridículo por no saber escribir y emborronar la hoja de un acta al firmar en presencia de un grupo de príncipes.

Sin embargo, cuando no se está familiarizado con el tema de la lectura, el lector debe aplicar distintas estrategias o reglas para ir simplificando la información. Estas estrategias han sido descritas por Kintsch y van Dijk (1978):

- La *selección* implica dejar de lado las ideas que constituyen detalles accesorios y no necesarios para comprender una proposición en una secuencia,
- la *generalización* o sustitución de varias proposiciones por una más general presente en el texto que las representa a todas, y
- la *construcción* o sustitución de una secuencia de proposiciones por otra no presente en el texto pero que sintetiza el significado de las mismas.

No obstante, el uso de estas estrategias, especialmente el de la tercera, es, de acuerdo con el proceso evolutivo que sigue el lector, lo último que se adquiere (Brown y Day, 1983). Entraña una cierta dificultad, pues requiere razonar activamente sobre la información, algo que no siempre se hace, para dar lugar a protocolos que permiten recordar el texto y que son similares a los que anteriormente hemos presentado en el caso de los párrafos y reflejan una falta de comprensión del significado global. ¿De qué depende, pues, que los sujetos sean capaces de aplicar las estrategias señaladas y construir el significado global del texto?

Como hemos descrito en otros trabajos (Alonso Tapia, 1991, 1997 *a*), influyen dos tipos de conocimiento. Por un lado, está la *familiaridad con el contenido* del texto, familiaridad que da lugar a que los lectores afronten la lectura con conocimientos previos diferentes sobre el tema del texto, tanto en lo que respecta a su cantidad, como a su organización. Si un lector no conoce ni el esquema de escritura y ni el relativo al ridículo que implica ser el único que hace algo mal en público, difícilmente integrará de modo adecuado el significado del texto de María Antonieta. De hecho, Spillich y otros (1979) demostraron ya hace tiempo que incluso los lectores expertos tienen, cuando se enfrentan con la lectura de un texto cuyo tema desconocen, tantas dificultades para recordarlo como los lectores poco hábiles, y que, cuando el contenido de la lectura les resulta familiar, ocurre lo contrario.

Por otra parte, se ha comprobado que la construcción del significado global se ve influida por el conocimiento de la *estructura textual*, esto es, del modo en que los textos pueden estar organizados (Alonso Tapia, 1991; Alonso Tapia, Carriedo y González, 1992; Carriedo y Alonso Tapia, 1994, 1995, 1996; Meyer, 1975). Por una parte, está la estructura narrativa, que es la primera que los sujetos suelen dominar, y, por otra, existen estructuras básicas de tipo expositivo –descripción y enumeración; clasificación, comparación y contraste; secuencia o procedimiento; causa-efecto, problema-solución; y argumentación. Cada una de las estas estructuras puede ser identificada mediante distintos señalizadores textuales. Sin embargo, muchas veces la comprensión es difícil porque los escritores combinan distintas estructuras y subordinan algunas

a la que resulta ser la estructura dominante del texto.

Los alumnos tienen especial dificultad para comprender e integrar este tipo de estructuras. Lo normal es que los alumnos desconozcan las distintas formas en que pueden estructurarse los textos expositivos cuando tienen que enfrentarse a ellos por primera vez y que, poco a poco, vayan descubriendo regularidades en la forma organizativa hasta que, utilizando este conocimiento, son capaces de construir el significado global del texto. No obstante, muchos lectores no llegan adquirir por sí solos este conocimiento, que requiere un cierto nivel de abstracción. Esto dificulta la comprensión, aunque, como hemos mostrado en distintos trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995, 1996), puede enseñarse a los alumnos cómo construir el significado global del texto. Este hecho subraya la importancia de plantear entre los objetivos explícitos del entrenamiento en compresión lectora la enseñanza de cómo se organizan los textos –la enseñanza de las estructuras textuales. Pero, además, el hecho de que la identificación del significado global dependa también de la familiaridad con los contenidos de los textos sugiere la necesidad de que este entrenamiento se haga en el contexto de cada materia curricular y no sólo en el de las áreas de Lengua y Literatura.

Construcción de un modelo mental o modelo de situación

La comprensión de un texto no se agota con la construcción de un modelo proposicional, esto es, de una idea-síntesis expresable en términos verbales-abstractos. Por el contrario, normalmente, las personas ubicamos el significado verbal en el contexto de nuestra experiencia, que es concreta, se sitúa en unas coordenadas espacio-temporales, puede visualizarse y, a menudo, está cargada de connotaciones emocionales. Al hacerlo, construimos lo que se ha denominado *modelo mental* o, más frecuentemente, *modelo de la situación* a la que hace referencia el texto (Jonson-Laird, 1980; van Dijk y Kintsch, 1983; Kintch, 1998). Dicho modelo, tal y como han descrito Vega, Díaz y León (1999), está constituido por representaciones dinámicas –que van cambiando a medida que avanza la lectura del texto– de lo singular, lo concreto y lo que se puede visualizar, situadas en un contexto espacio-temporal. Consideremos, por ejemplo, el siguiente texto:

> El gran emperador de los aztecas era omnipotente; todas las tribus del valle de México y de los territorios vecinos le pagaban tributos, pero no todos los pueblos sometidos eran felices. Estaban cansados de entregar hombres y riquezas a sus opresores.
>
> El cacique de un territorio vecino decidió un día que había llegado el momento de libertar a su pueblo de la dominación azteca y empezó una guerra terrible entre su pueblo y los aztecas.
>
> Ocurrió, sin embargo, que Popocatepetl, uno de los principales guerreros de este pueblo, profesaba amor callado a la princesa Ixtaccihuatl, de juvenil belleza, hija del cacique.
>
> Antes de salir a la guerra, Popocatepetl pidió al padre de Ixtaccihualt la mano de ésta, si triunfaba, y el cacique se la prometió.
>
> Popocatepetl venció en todos los combates, y a su regreso triunfal, el cacique salió a su encuentro y le dijo que la muerte le había arrebatado a Ixtaccihuatl.
>
> Popocatepetl ofuscado, tomó en sus brazos a Ixtaccihuatl, y empezó a subir montañas y montañas, cargando

el cuerpo amado. Al llegar cerca del cielo, la tendió en la cumbre y se arrodilló junto a ella.

La nieve cubrió sus cuerpos, formando los gigantescos volcanes que presiden la lontananza del valle de Méjico.

En primer lugar, la lectura de este texto puede llevar a construir diferentes «vídeos mentales» dependiendo de lo que el lector sepa sobre los aztecas, sobre lo que es pagar tributo y sobre la historia de Méjico. En cualquier caso, tras los dos primeros párrafos, lo probable es que la composición de lugar que se haya hecho el lector sea la de dos pueblos en guerra. Sin embargo, esta composición de lugar cambia en el tercer párrafo, cuando se introduce el tema del amor entre dos personas y, de nuevo, en el último, cuando todo se convierte en explicación de la existencia de unos volcanes. Este hecho muestra el carácter dinámico de los modelos de situación.

Sin una construcción mínima del modelo mental o de situación, el lector no comprende adecuadamente el texto, aun cuando haya construido una representación proposicional adecuada del mismo (Kintsch, 1998). Por ejemplo, un lector puede haber concluido, como hemos comprobado al preguntar a distintos sujetos qué es lo que, en resumen, dice ese texto, que María Antonieta era una mujer a la que no le gustaba escribir y que echa un borrón al firmar, lo que como modelo proposicional es básicamente correcto. Otra, sin embargo, subraya además que «Se puso nerviosa y lo pasó mal al tener que firmar ante otras personas porque no sabía escribir», y comenta: «A mí me pasaría lo mismo». Aunque estos ejemplos sean circunstanciales, las diferencias ponen de manifiesto que los lectores están pensando en cosas distintas, en este caso, uno en el hecho objetivo y el otro en la experiencia subjetiva. No podemos decir, pues, que hayan comprendido el texto del mismo modo. Los modelos de situación construidos por uno y otro son diferentes. Ahora bien, ¿de qué depende que los lectores construyamos modelos de situación distintos y más o menos adecuados?

La respuesta a esta pregunta, globalmente considerada, es clara: depende, en buena medida, de los conocimientos que el sujeto posee y activa al leer el texto. Esto es algo que podemos comprobar si examinamos cómo cambia nuestra idea de quién es Hugo en los dos textos siguientes:

Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su balón.

Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros; entonces subió corriendo a su casa para buscar su pistola.

En el primer caso, la mayoría de las personas suele pensar que Hugo es un niño, mientras que, en el segundo, suele pensar que es un adulto. Sin embargo, estrictamente hablando, no hay nada en el texto que fuerce una u otra interpretación, excepto que, *en nuestra experiencia*, hemos asociado distintos personajes a los términos balón y pistola en el escenario en el que aparecen.

Si se activan ciertas ideas y no otras, es debido a ciertas características del texto. Por ejemplo, el uso de las expresiones *terror, martirio, temblorosa, desfalleciente* y *catástrofe y escolar desaplicado* junto al hecho descrito, en la medida en que el sujeto presta atención a las mismas, contribuye a activar experiencias emocionales que dan lugar a un tipo de comprensión diferente a la que se tiene cuando no se comprenden bien o no se

las tiene suficientemente en cuenta. De hecho, actualmente, la investigación está tratando de responder a esta cuestión analizando qué materias relacionadas con los contenidos textuales –espaciales, temporales, etc.– activan con mayor probabilidad distintos conocimientos y llevan a la construcción de diferentes modelos de situación (Carreiras y otros, 1997; Vega, 1995; Ericsson y Kintsch, 1995; Taylor y Tversky, 1997; Zwann y Radvansky, 1998).

Compresión del texto en el contexto del proceso de comunicación

Hay una última cuestión que para nosotros forma parte del proceso de comprensión a la que, hasta el momento, no se ha prestado excesiva atención desde la investigación psicológica, quizás, porque las prioridades eran otras, pero es posible que también porque no es imprescindible para construir los modelos de comprensión del texto descritos, ya que, a menudo, es necesario recurrir a procesos de razonamiento que no es preciso llevar a cabo durante la lectura.

Dicha cuestión hace referencia al grado en que el lector llega no sólo a sintetizar las ideas que el autor comunica y a construir un modelo de la situación de que habla el texto, sino también a *identificar la intención con que el autor dice lo que dice*. Hay que tener en cuenta que dicha intención puede haber llevado a exagerar o a presentar sesgadamente la información contenida en el texto. El identificar la intención del autor es importante en la medida en que los textos no se escriben porque sí, sino con una intención comunicativa, y comprenderlos en profundidad implica ser capaces de identificar y valorar la intención con que han sido escritos.

Como hemos puesto de manifiesto en dos de nuestros estudios (Alonso Tapia y Corral, 1992; Alonso Tapia y otros, 1997), no todos los sujetos identifican con la misma facilidad la intención de los autores. ¿De qué dependen, pues, las diferencias entre los distintos lectores en este punto?

El hecho de identificar la intención del autor depende, ante todo, de que el lector crea que debe identificarla y trate activamente de conseguirlo, creencia que se traduce en propósito de lectura. A través de la enseñanza, se puede, como veremos, influir para que este propósito esté presente. Pero las diferencias se producen incluso cuando el sujeto lee o relee un texto con este propósito.

En el caso señalado, los estudios que hemos realizado muestran que la identificación de la intención del autor se haya asociada, en buena medida, al grado de comprensión del texto y a las variables que influyen en ésta. Parece lógico: sin entender qué se dice, es difícil deducir para qué se nos dice. Así, a menudo, la propia estructura del texto permite identificar esta intención, como cuando el texto constituye una argumentación del autor orientada a convencernos de la veracidad de una conclusión. Pero, además, el lector necesita frecuentemente echar mano de otro tipo de conocimientos. Entre estos están los relativos al tipo de documento en el que aparece el texto. No es lo mismo la descripción del paisaje de un país en un libro de geografía que en un prospecto de propaganda turística, donde cabe que, debido a la intención comercial, se exageren ciertos datos. Ni es lo mismo un documento legal que un panfleto de propaganda política. Así mismo, hay que considerar la relevancia de los conocimientos sobre los recursos retóricos que un autor puede utilizar para comunicar sus intenciones, como el uso de repeticiones, exageraciones y contradicciones entre lo que parece afirmar y

los elementos que utiliza para apoyar sus aseveraciones, y mediante los que se ironiza y se quiere comunicar lo contrario de lo que se dice, tal y como sugiere el siguiente texto:

> No creas que eres viejo. Ni mucho menos. Mírate: con tus bellas arrugas, con tus canas, casi sin pelo, torva la mirada, dentadura postiza... ¿No te ves? Quien te dijo viejo no miraba, que ni a verte empezó. No supo ver.

Si se desea, pues, contribuir a que mejore la comprensión del texto leído en este último nivel, especialmente importante con vistas al aprendizaje en las materias en que es preciso conocer y valorar la intención con que se han escrito los documentos con los que se trabaja, parece necesario que tanto el propósito de identificar la intención del autor, como los conocimientos de que depende se trabajen de modo explícito.

AUTORREGULACIÓN DEL PROCESO LECTOR

La descripción que hemos hecho hasta el momento de los factores que intervienen en la comprensión del texto ha pasado por alto un hecho muy frecuente. El proceso lector no es un proceso sin obstáculos. Todo lector, incluso el lector experto, comete alguna vez errores al leer y experimenta dificultades al tratar de comprender. Sin embargo, no todas los lectores son igualmente conscientes de sus errores de lectura y de sus dificultades de comprensión y, en consecuencia, tampoco reaccionan de la misma manera. Difieren, pues, en la supervisión y regulación del proceso lector, lo que tiene importantes efectos en la comprensión, tal y como han puesto de manifiesto diferentes estudios con niños (Alonso Tapia, 1991; Alonso Tapia y Mateos, 1992; Markman, 1977; Mateos y Alonso Tapia, 1991) y con adultos (Baker, 1989).

El grado de supervisión y autorregulación del proceso lector evoluciona con la edad, al tiempo que varia también el tipo de criterios que usan los sujetos (Baker, 1985; Mateos, 2001; Schneider y Pressley, 1998). Al principio, los sujetos sólo se fijan en si conocen o no el significado de las palabras, esto es, usan sólo un *criterio léxico*. Sin embargo, no evalúan la consistencia de la relación entre las distintas ideas, lo que implica que no utilizan adecuadamente *criterios sintácticos* o *semánticos*, algo para lo que, con frecuencia, tienen dificultades incluso los adultos (Baker, 1989; Otero y Campanario, 1990). Los conocimientos de que disponen los sujetos influyen en la supervisión –ya que proporcionan criterios distintos– y en la respuesta a la detección de dificultades –permiten disponer de diferentes estrategias. El uso de los mismos, sin embargo, depende también, como enseguida veremos, del propósito de lectura.

La supervisión y la autorregulación del proceso lector, sin embargo, no son procesos que sólo evolucionen con la edad, también mejoran con el entrenamiento explícito, como ha puesto de manifiesto la revisión realizada por Mateos (1995). El contexto educativo debe, pues, asumir explícitamente el entrenamiento de esta capacidad como objetivo «instruccional», aunque éste es un punto sobre el que volveremos en breve.

MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Como señalábamos al comienzo, la lectura es una actividad motivada. Esto significa que, de un modo u otro, siempre leemos con un propósito: entender lo que leemos, obtener información para

resolver un problema –saber cómo programar la lavadora, el vídeo, etc.–, pasarlo bien con la historia que cuenta el texto, memorizar el contenido para realizar posteriormente un examen, quedar bien cuando los padres pidan que se lea ante un vecino, no cometer errores para evitar que la profesora diga delante de todos que uno no sabe leer porque no presta atención, etc. El tomar conciencia de este hecho es importante, porque las metas que perseguimos influyen en cómo leemos. En consecuencia, podemos decir que la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión. ¿De qué depende, pues, la motivación con que leemos?

La investigación ha puesto de manifiesto que uno de los factores que influyen en la comprensión son las *creencias que los lectores tienen respecto al objetivo que deben conseguir al leer*. Por ejemplo, en nuestros propios trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995) hemos encontrado que sujetos de, incluso, 11 años con problemas de comprensión consideraban que lo importante al leer es leer sin equivocarse. Este mismo resultado ha sido obtenido también por Garner (1981) en sujetos de 12 años con problemas de comprensión. En su estudio, los sujetos debían leer textos que contenían ideas contradictorias y textos con palabras polisílabas desconocidas, pero, sin embargo, sólo en este último caso señalaban que los textos eran difíciles. Obviamente, cuando un sujeto cree que lo importante es pronunciar bien, apenas presta atención al resto de los procesos implicados en la comprensión de los textos, con lo que la comprensión sufre y, de rebote, el sujeto, que no experimenta ninguna satisfacción intrínseca al proceso de lectura, termina perdiendo interés.

Probablemente, el hecho de que en casa y en la escuela suela insistirse excesivamente en la importancia de que la pronunciación y la entonación sean correctas contribuya al desarrollo de dicha creencia. Sin embargo, hemos de hacer notar que esto va en detrimento de otros procesos de comprensión que, a menudo, y como consecuencia de ello, se inhiben explícitamente, como cuando los niños interrumpen la lectura para hablar de algo que les llama la atención y, en lugar de aprovechar para elaborar con ellos la representación de lo que leen, se insiste en que sigan leyendo y pronunciando bien.

El segundo factor que afecta a las metas con que un sujeto lee son sus *creencias respecto a lo que implica comprender*. Yuill y Oakhill (1991), tras entrevistar a lectores con problemas y sin problemas de comprensión, encontraron que, para los primeros, lo importante era comprender los términos de los textos. Cuando esto se lograba, un texto dejaba de ser difícil. Resultados semejantes habían sido obtenidos anteriormente por Garner y Kraus (1981, 1982). Parece, pues, que, para muchos sujetos, la comprensión se consigue cuando se entiende el vocabulario, se identifica el tema del qué habla el autor y se va consiguiendo una coherencia local –se entiende cada oración–, aunque no se consiga una representación integrada de las ideas del conjunto del texto, ni de la situación a que hacen referencia, y esto es lo que habría llevado a los lectores de los dos estudios señalados a detectar inconsistencias en los textos leídos. La representación construida supone una *comprensión superficial* suficiente, tal vez, para recordar el texto, pero no una *comprensión profunda*, que implicaría, no sólo identificar el tema y comprender las proposiciones por separado, sino también ser capaces de resumir el significado central del texto y construir un modelo mental de la situación a la que hace referencia. En el caso

de los textos poéticos, hacerlo implicaría sintonizar incluso con las emociones que el autor trata de transmitir.

¿De qué depende el que los lectores afronten la lectura con una concepción u otra? Probablemente, de si el contexto en que deben leer demanda o no una comprensión profunda del texto y de si se entrena explícitamente a los alumnos en la consecución de esta comprensión o no, lo que impide que tomen conciencia de la necesidad de alcanzarla y del modo en que pueden hacerlo. Si, por ejemplo, para responder adecuadamente a las tareas de evaluación basta con recordar más o menos literalmente el contenido de los textos, situación muy frecuente (Villa y Alonso Tapia, 1996), los alumnos no van a leerlos tratando de comprenderlos en profundidad.

Finalmente, el grado de implicación del sujeto en la comprensión del texto no depende sólo de que quiera comprender, sino de que pueda, algo que está en función de lo que ocurre durante el proceso de comprensión. Tendrá problemas de comprensión si:

- Experimenta notables dificultades en la codificación;
- Su conocimiento del léxico o del tema que lee es escaso (Perfetti, 1989);
- No sabe extraer el significado de las palabras del contexto (Sternberg y Powell, 1983);
- A menudo, su atención durante la lectura se centra en ideas secundarias evocadas por algún detalle del texto, y es incapaz de suprimirlas y de buscar activamente entender lo esencial e integrar las distintas ideas (Gernsbacher, 1993);
- Trata de entender pero no ha adquirido estrategias como las recapitulaciones, las auto-preguntas y las predicciones que facilitan la mencionada integración (Oakhill, 1994);
- No intenta representarse adecuadamente la situación a que hace referencia el texto o, aunque lo haga, no lo consigue por falta de conocimientos;
- En general, la dificultad del texto es tal que desborda su capacidad para prestar atención a los distintos elementos implicados en la comprensión –limitaciones en la memoria de trabajo (Just y Carpenter, 1992).

Habitualmente, en estos casos, experimentará la lectura como una actividad desagradable, tratará de evitarla esforzándose lo *menos* posible. Parece, pues, que proceso y motivación se influyen recíprocamente, lo que nos lleva a nuestra pregunta inicial: *¿desde qué presupuestos podemos trabajar durante la enseñanza o al editar textos para mejorar la motivación y el proceso lector y, con ello, la comprensión lectora?*

ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

A la luz de todo lo expuesto, es posible deducir algunos criterios que deben guiar la enseñanza de la lectura de cualquier tipo de texto. Estos criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza:

- El entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
- El tipo de objetivos que hemos de conseguir con la enseñanza de la lectura.
- Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos

teniendo en cuenta el modo en que aprendemos.
- Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura y dentro de los cuales incluimos no sólo los específicamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar.

CRITERIOS PARA LA CREACIÓN DEL ENTORNO DE LECTURA

ESTABLECIMIENTO DE METAS Y PROPÓSITOS DE LECTURA

Desde nuestro punto de vista, el primer criterio pedagógico que hemos de tener en cuenta si queremos mejorar la capacidad para realizar una lectura comprensiva es que su enseñanza debe estar, desde el comienzo, *orientada a la comprensión* y no sólo a la adquisición de la capacidad de decodificación. Si, como es frecuente, se insiste sólo en la corrección y en la velocidad lectoras, los alumnos se acostumbran a leer para algo que para la mayoría no tiene mucho significado, y no se sienten en absoluto motivados para realizar el esfuerzo de pensar y elaborar el contenido de lo que están leyendo. Ahora bien, *¿qué estrategias pueden utilizarse para lograr este objetivo?*

Cuando lo que se pretende es facilitar la comprensión de un texto específico que se va a leer en clase, es importante crear un *propósito de lectura.* Pueden emplearse varias estrategias para permitir que los alumnos afronten la lectura con un propósito adecuado:

- indicar el propósito directamente,
- formular preguntas que orienten indirectamente la atención hacia el objetivo deseado, y
- en los casos en que el texto va precedido por indicaciones que especifican los objetivos que hay que conseguir, mostrar la importancia de utilizar los objetivos señalados en el texto.

Aunque estas estrategias son fáciles de aplicar, no siempre se utilizan correctamente, pues, a veces, su uso no orienta la atención de los alumnos de modo que puedan identificar lo que constituye el centro del mensaje que el autor pretende comunicar.

Sin embargo, lo que realmente interesa es que los alumnos afronten con un propósito claro la lectura de cualquier tipo de texto, no sólo cuando van a leer en clase, sino también cuando leen ellos solos. Para ello, es preciso, por un lado, que estén convencidos de la utilidad de clarificar el propósito de lectura –algo que se puede conseguir haciendo que comparen lo que recuerdan tras leer el texto sin un propósito definido y después de haberlo leído con un propósito adecuado– y, por otro, que sepan cómo hacerlo –tarea que se ve facilitada si el profesor actúa como modelo y piensa en voz alta cuando establece el propósito de lectura.

ACTIVACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS: IMPORTANCIA DE TRABAJAR LA COMPRENSIÓN DESDE LAS DISTINTAS ÁREAS CURRICULARES

A lo largo de la exposición, hemos señalado que una segunda característica del proceso de comprensión es que la representación del contenido del texto que construye el sujeto depende de que la lectura del mismo evoque en él ciertos conocimientos que el autor ha dado por supuestos y sin los cuales su mensaje no será comprendido adecuadamente. Este

hecho tiene dos implicaciones pedagógicas importantes.

El hecho de activar los conocimientos que el sujeto tiene sobre el tema del texto, al tiempo que se establece el propósito de lectura, facilita la comprensión. Con este fin, autores y editores de libros de texto utilizan títulos, introducciones, resúmenes previos, diagramas, fotografías y otros recursos que, examinados antes de la lectura de un texto, evocan los conocimientos que el lector posee sobre el tema y despiertan en él los interrogantes adecuados para facilitar la comprensión.

Es frecuente, sin embargo, que muchos alumnos comiencen a leer el texto sin leer los títulos o las introducciones y no utilicen la información contenida en los diagramas y las fotografías porque piensan que no es importante para la comprensión. En consecuencia, parece necesario conseguir, por un lado, que los alumnos caigan en la cuenta de la importancia de utilizar esos elementos del texto cuando están presentes –ya que les permiten activar sus conocimientos antes de la lectura y facilitan con ello la comprensión– y, por otro, que sepan cómo hacerlo. Es posible enseñárselo:

- mediante cuestiones que, a partir de los elementos mencionados, hagan que los alumnos evoquen los conocimientos adecuados y se planteen las cuestiones pertinentes;
- haciendo que el propio profesor actúe como modelo e ilustre mediante la técnica del pensamiento en voz alta el uso de tales recursos y su valor potencial en relación con los objetivos de aprendizaje; y
- diseñando los textos escolares para que los títulos, las imágenes y las cuestiones previas orienten la atención no hacia cualquier tipo de conocimiento previo, sino hacia aquellos realmente relevantes para la comprensión del texto.

La segunda implicación pedagógica es que la enseñanza de la lectura no se agota en las actividades que se realizan en primaria y durante la enseñanza secundaria en el área de Lengua y Literatura. Puesto que los conocimientos necesarios se van construyendo a medida que se trabajan las distintas actividades curriculares, la enseñanza de la lectura debe continuar de modo explícito al tiempo que se trabajan los contenidos propios de estas áreas, algo que, con acierto, suelen señalar los diseños curriculares.

Objetivos y estrategias de enseñanza que hay que utilizar «durante» la lectura

Si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector, conforme a lo que hemos señalado anteriormente.

Hemos visto que una primera causa de las diferencias individuales, que además afecta a todo el proceso lector, es que nuestra memoria de trabajo es limitada. Sin embargo, también hemos señalado que la familiaridad con las letras, el vocabulario y el tema de los textos mejora la lectura y la comprensión. Esto significa que, aunque nuestra capacidad de procesar información sea limitada, es posible mejorar su gestión con la práctica y los conocimientos adecuados. En consecuencia, parece obvio que, para mejorar la lectura y la comprensión, es preciso practicar. Pero ¿practicar qué? ¿Con qué apoyos?

Trabajo en los primeros niveles

Fundamentalmente, es preciso ayudar a los lectores y, para ello, podemos utilizar textos –narrativos o descriptivos– de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases; identificar las proposiciones o ideas simples que las forman; enseñarles a mantener la referencia textual mediante inferencias puente; mostrarles cómo ajustar su ritmo de lectura de modo que puedan evocar lo que saben; y, sobre todo, instruirles sobre cómo integrar el texto y, al mismo tiempo, sintetizar el significado básico de cada ciclo lector. Con este fin, teniendo en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los alumnos, los profesores, tras planificar con los alumnos lo que se va a hacer y el objetivo a

CUADRO I

Fases del proceso de modelado y cesión del control

Nivel 1: El profesor tiene todo el control
• Activación de conocimientos: – Sobre el tema: para establecer el propósito lector. – Sobre el vocabulario: antes de empezar, vamos a ver lo que significan algunas palabras que os vais a encontrar *(omnipotente, tributo, pueblos sometidos, opresores, cacique)*. • Planificación: – Cada uno va a leer un párrafo • Supervisión y regulación: – Eco de lectura para facilitar la automatización de los procesos de decodificación. – Resumen. – Anticipación enfocanda a los sentimientos (RI) o a la acción. • Evaluación de la comprensión del significado global.
Nivel 2: El profesor cede el control de la comprensión del vocabulario
• Planificación: – Cada uno va a leer un párrafo. – Si no entendéis alguna palabra, preguntadlo. • Supervisión y regulación: – Eco de lectura. – Respuesta a las preguntas por el vocabulario. – Resumen. – Anticipación enfocada a los sentimientos (RI) o la acción. • Evaluación.
Nivel 3 y siguientes
• En sucesivos niveles, se va cediendo el control: – Del resumen del párrafo. – De la anticipación de sentimientos y acciones. – Del resumen del conjunto del texto

conseguir, pueden utilizar la estrategia «eco de lectura-síntesis-anticipación-evaluación» que, aplicada al cuento mejicano anteriormente descrito, se recoge el cuadro I. Esta estrategia requiere que el profesor se sitúe en el nivel de competencia del alumno, para, tras modelar el proceso a seguir, ir cediendo progresivamente el control mientras el alumno va interiorizando el proceso y hasta que es capaz de realizarlo de manera autónoma (Sánchez, 1998). En el cuadro II, se ilustra cómo sería el entrenamiento en el nivel más bajo.

CUADRO II

Ejemplo de entrenamiento del proceso de comprensión en el nivel más básico

<table>
<tr><td colspan="2">• Vamos a leer entre todos una leyenda de unos indios, los aztecas, que vivían en Méjico. Mirad, Méjico es una ciudad rodeada de volcanes, pero no siempre ha sido así... ¿Cómo es posible que ahora haya volcanes, si son montes muy altos? Nos lo cuenta la leyenda de Popocatpetl e Ixtaccíhualt. Es muy bonita.
• Vamos a leerla y sabremos por qué
• Antes de empezar, vamos a ver lo que significan algunas palabras que os vais a encontrar (tributo...).
• Cada uno va a leer un párrafo.</td></tr>
<tr><td>Párrafo que lee cada niño</td><td>Comentario del profesor al término de cada párrafo
(Resume, anticipa y hace inferencias)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Si un niño se equivoca al leer, el profesor hace «eco» de la lectura –repite en voz alta–, pero pronunciando bien e indicándole que siga.</td></tr>
<tr><td>El gran emperador de los aztecas era omnipotente; todas las tribus del valle de México y de los territorios vecinos le pagaban tributos, pero no todos los pueblos sometidos eran felices. Estaban cansados de entregar hombres y riquezas a sus opresores.</td><td>Los pueblos no eran felices... no les gustaba pagar tributo... ¿qué harían? ¿Se rebelarían tal vez?</td></tr>
<tr><td>El cacique de Tlaxacala decidió un día que había llegado el momento de libertar a su pueblo de la dominación azteca y empezó una guerra terrible entre aztecas y tlaxcaltecas.</td><td>Era cierto... Alguien se rebela, pero hay guerra... ¿Qué pasará? ¿Quién ganará? Seguro que...</td></tr>
</table>

Ver continuación cuadro II

(continuación) CUADRO II

Ejemplo de entrenamiento del proceso de comprensión en el nivel más básico

La princesa Ixtaccíhuatl, de juvenil belleza, era hija del cacique de Tlaxcala. Popocatépetl, uno de los principales guerreros de su pueblo, le profesaba amor callado.	En medio de la guerra, un guerrero se enamora de la hija del jefe... ¿Cómo se sentirá? ¿Qué pensará? ¿Qué hará? ¿Y qué hará el padre cuando se entere?
Antes de salir a la guerra, Popocatépetl pidió al padre de Ixtaccíhualt la mano de ésta, si triunfaba, y el cacique tlaxcalteca se la prometió.	Pide la mano y se la conceden, pero ¿triunfará? Puede que sí, pero sería muy fácil.
Popocatépetl venció en todos los combates, y a su regreso triunfal a Tlaxcala, el cacique salió a su encuentro y le dijo que la muerte le había arrebatado a Ixtaccíhuatl.	Lo dicho: Cuando había triunfado, le dicen que ella ha muerto. ¿Cómo se sentirá? ¿Qué hará?
Popocatépetl ofuscado, tomó en sus brazos a Ixtaccíhuatl, y empezó a subir montañas y montañas, cargando el cuerpo amado. Al llegar cerca del cielo, la tendió en la cumbre y se arrodilló junto a ella.	Se la lleva y se queda con ella. ¿Qué ocurrirá?
La nieve cubrió sus cuerpos, formando los gigantescos Volcanes que presiden la lontananza del valle de Méjico.	Así surgieron los volcanes.
• ¿Cómo podríamos resumir el cuento? (En este nivel, el profesor hace el resumen). Cuenta que los volcanes que rodean México son los cuerpos de dos enamorados que no pudieron casarse porque la chica murió mientras el chico estaba en la guerra. Al volver, se la llevó, se quedó con ella y la nieve les cubrió.	

Durante este proceso, dependiendo de las dificultades que manifiesten los alumnos a lo largo de sus intervenciones –desconocimiento del significado de alguna palabra, dificultades para establecer la referencia textual, dificultades para integrar la información de distintas oraciones por desconocimiento del significado de las partículas conectivas o de las implicaciones de los tiempos verbales, etc.– es posible enseñarles a utilizar las estrategias adecuadas: uso del contexto, relectura y

razonamiento hasta encontrar el referente adecuado...

Trabajo con textos expositivos

Una gran parte de las dificultades de comprensión que experimentan los alumnos se debe a que cuando leen un texto, especialmente si es un texto expositivo, no son capaces de identificar ni la progresión y la estructura textual, ni el significado que confiere al texto el uso de distintos recursos retóricos. En consecuencia, como han puesto de manifiesto muchos de los trabajos citados al comienzo de este artículo, es necesario ayudar a los alumnos a tomar conciencia de cómo progresa y se estructura el texto considerando la diferente importancia que tienen las distintas ideas en función del modo en que han sido estructuradas, y de la relación del texto con el contexto en el que se produce la comunicación y que hace plausible que éste se haya producido con una determinada intención y no con otra (León, 2003; Otero y otros, 2002).

Por ejemplo, un alumno no entendería un texto como el de la economía española en el siglo XIX anteriormente citado si no cayese en la cuenta de que es más que una suma de frases ya que:

- tiene un tema –la diferencia de España con algunos países europeos–;
- el tema progresa de lo general a lo particular exponiendo sucesivos contrastes;
- dado que se organiza de acuerdo con una estructura de contraste, la idea principal es aquella que resume el conjunto de los contrastes recogidos, mientras que el resto de las ideas está subordinado a aquella;
- puesto que los contrastes simplemente se describen y no se tratan, por ejemplo, como problemas a resolver o como fenómenos cuyos responsables hay que denunciar, la intención del autor –al menos la que se puede deducir de lo explícito– es sólo informar.

A fin de que los alumnos puedan llegar a comprender un texto, lo importante no es sólo que conozcan «en teoría» las características de las diferentes estructuras textuales y su función comunicativa, así como el significado que confieren a los textos los distintos recursos retóricos. Es preciso que se acostumbren a usar ese conocimiento mientras leen. El conseguir esto requiere, en la mayoría de los casos, que los alumnos reciban un entrenamiento específico que debe orientarse a facilitar la toma de conciencia acerca de las características de las distintas formas de organización textual, los elementos sintácticos y semánticos que permiten su identificación –conectivas, tiempos, etc.–, y los elementos que, en función de la forma de progresión del texto de acuerdo con las distintas estructuras, constituyen la información más importante que el autor quiere comunicar. Dicho entrenamiento también debe facilitar el uso habitual y automático de los conocimientos aludidos.

Para conseguir este objetivo, pueden utilizarse de forma combinada distintas estrategias. En primer lugar, pueden emplearse las tareas de composición de textos con distintos propósitos para mostrar cómo éstos cambian la forma de organizar el texto, tal y como hemos sugerido en uno de nuestros trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1994). La composición no se utilizaría en este caso como método para enseñar a los alumnos a expresarse, sino como método para facilitar la

observación del modo en que la organización de las ideas en el texto cambia en función del propósito que éste persigue. Por ejemplo, primero, se puede pedir a los alumnos que describan algo –un objeto, un animal, su casa, etc.– y mostrarles que, para hacerlo, señalamos sus propiedades utilizando adjetivos, descripciones funcionales, etc. Después, se les pide que comparen este objeto con otro, y se les muestra cómo se utilizan expresiones que antes no aparecían –semejante, diferente, por el contrario, distinto, etc.

Este tipo de tarea puede servir de base para la utilización de un segundo tipo de estrategia que consiste en enseñar las características de las distintas estructuras textuales mediante instrucción directa –una explicación seguida de una ilustración– y, a menudo, con el apoyo de la construcción de una representación gráfica de las relaciones entre las ideas. La efectividas de estas estrategias ha sido puesta de manifiesto en distintos trabajos (Carriedo y Alonso Tapia, 1995, 1996; Holley y Dansereau, 1984).

Apoyos a la lectura basados en el texto

Aunque el objetivo de la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos es facilitar que los alumnos adquieran los conocimientos y las estrategias que les hagan capaces de afrontar la lectura de cualquier texto, hemos visto que las características de éstos pueden facilitar o dificultar la comprensión incluso en el caso de lectores expertos. Este hecho plantea la siguiente cuestión: si tenemos presentes las características del proceso lector, ¿qué tipo de características de los textos constituyen una ayuda que facilita la comprensión?

La investigación se ha centrado en características que cumplen una función análoga a la que realizan los profesores y que son suficientemente conocidas por los que editan los libros de texto, aunque no siempre correctamente utilizadas (Vidal-Abarca y col., 1998, 2000a, 2000b, 2002). Por un lado, están las que sirven para *motivar y crear el entorno de lectura,* las que *guian la atención del sujeto.* Entre estas, se encuentran, fundamentalmente, la presentación de información en forma de texto, gráfico, diagrama, ilustración, etc. –que permite activar los conocimientos previos–, el planteamiento de interrogantes relacionados con los mismos y encaminados a despertar la curiosidad y a motivar a los alumnos para que lean, así como la especificación concreta de los objetivos de lectura. Las numerosas investigaciones realizadas y revisadas por Mayer (1989) han mostrado que estos apoyos no sólo mejoran la comprensión, sino también el aprendizaje.

Por otro lado, además, están las *ayudas directas a la comprensión durante la lectura.* El objetivo fundamental de estas ayudas debe ser, de acuerdo con la naturaleza del proceso lector, facilitar la comprensión de las ideas, permitir la conexión entre las mismas y hacer posible la creación de un modelo situacional adecuado. ¿Qué ayudas ofrecen los textos con este fin?

En primer lugar, en la medida en que los textos buscan que los sujetos construyan modelos adecuados de la situación a la que hacen referencia –lo que implica elaborar la información que contienen de forma que sea posible relacionarla con los conocimientos previos–, parece especialmente útil el uso de *organizadores previos* o, lo que es lo mismo, una descripción concreta del modelo o teoría que, de un modo más abstracto, va a ser descrito en el texto (Mayer, 1989).

En segundo lugar, para facilitar la comprensión de las ideas es útil, especialmente si el material que hay que aprender

es nuevo, proporcionar referentes o ejemplos que ilustren los conceptos o procedimientos a los que el texto hace referencia. Los textos escolares suelen incluir *gráficos, ilustraciones*, etc. Sin embargo, el hecho de que a veces el propio texto no remita a los mismos en el momento en que la información que proporcionan sería útil para facilitar la comprensión hace que no se pueda extraer demasiado provecho de la ayuda que proporcionan.

En tercer lugar, se busca que los textos estén bien organizados. Este hecho, sin embargo, si bien mejora el recuerdo, no parece facilitar la comprensión, medida negativamente a partir del número de elaboraciones erróneas que realizan –según el estudio ya citado de Moravcsik y Kintsch (1993)– los lectores. Parece que es preciso algo más que un texto bien organizado para conseguir la comprensión y el aprendizaje que se reflejan en el modo en que los sujetos elaboran el texto.

En cuarto lugar, sin embargo, parece que el *uso de señalizadores* internos, como títulos, etc., que facilitan el establecimiento de conexiones entre diferentes partes del texto, mejora no sólo el recuerdo, sino también la comprensión – al menos esto se deduce de los resultados de las pruebas de transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas que se han realizado (Mayer, Dick y Cook, 1984).

UN COMENTARIO FINAL

A lo largo de este trabajo, hemos expuesto los fundamentos psicológicos de la lectura y hemos señalados los principios pedagógicos más importantes que se deducen de los mismos, y que consideramos han de guiar la enseñanza de la lectura. Así mismo, hemos señalado algunas estrategias que, basadas en dichos principios, han demostrado ser especialmente útiles. Sin embargo, a menudo, ni los textos, ni las actuaciones de los profesores son suficientes para estimular el hábito de una lectura frecuente y comprensiva. Y es que a todos los factores expuestos hay que añadir otro más: mientras están en la escuela, los alumnos leen en un contexto en el que, fundamentalmente, se les va a evaluar. Si el contexto en el que tiene lugar la evaluación estimula aprendizajes memorísticos y que requieren poca elaboración (Villa y Alonso Tapia, 1996), difícilmente leerán buscando la comprensión profunda de los textos, como muestra el hecho de que ayudas incluidas en los textos con el propósito de facilitar la comprensión, como los mapas conceptuales, se memorice con vistas a la evaluación. Nos adentramos así en un problema que afecta no sólo a los profesores, que deben plantear modos alternativos de evaluación (Alonso Tapia, 1997b), sino también al diseño de materiales didácticos que posibiliten nuevas formas de trabajar y evaluar. Pero esto, es tema para otro trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana, 1991.

— *Fundamentos psicológicos de la lectura*. Ponencia presentada en el Congreso de Lectura Eficaz. Madrid, Bruño, 1997a, pp. 41-56.

— *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Vol. 3 Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997b.

ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N.; GONZÁLEZ, E.: «Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante. La batería IDEPA», en ALONSO-TAPIA, J. y otros: *Leer, comprender y*

pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE), 1992.

ALONSO TAPIA, J.; CORRAL, C.: *Un modelo de evaluación en el área de Lengua. La batería AP-L.* Colección: Materiales para el desarrollo curricular. Valencia, Consellería de Cultura, Educació y Ciència, Generalitat Valenciana, 1992.

ALONSO TAPIA, J.; MATEOS, M.: «Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación», en *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (1985), pp. 5-19.

ALONSO TAPIA, J.; CARRIEDO, N.; MATEOS, M.: «Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión: La batería SURCO», en ALONSO TAPIA, J. (dir.): *Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación.* Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1992 (pp. 11-57).

ALTMANN, G. T. M.: «Ambiguity, parsing strategies and computational models», en *Language and Cognitive Processes,* 3 (1988), pp. 73-97.

BAKER, L.: «How do we know that we do not understand? Standards for evaluating text comprehension», en FORREST-PRESSLEY, D. L.; MACKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (eds.): *Metacognition, cognition and human performance.* Nueva York, Academic Press, 1985, pp. 155-206.

BAKER, L.: «Metacognition, comprensión monitoring and the adult reader», en *Educational Psychology Review,* 1 (1989), pp. 3-38.

BROWN, A. L.; DAY, J. D.: «Macrorules for summarizing texts: the development of expertise», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22 (1983), pp. 1-14.

CARREIRAS, M.; CLIFTON, C.: «Relative clause interpretation preferences in Spanish and English», en *Language and Speech,* 36 (1993), pp. 353-362.

CARREIRAS, M.; CARRIEDO, N.; ALONSO, M. G.; FERNÁNDEZ, A.: «The role of verbal tense and verbal aspect in the foregrounding of information in reading», en *Memory and Cognition*, 25 (1997), pp. 438-446.

CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «¿Cómo enseñar a comprender un texto?», en *Colección Cuadernos del ICE*, 10 (1994). Madrid, Servicio de Publicaciones de la UAM.

CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «Comprehension strategy training in content areas», en *European Journal of Psychology of Education*, 10, 4 (1995), pp. 411-431.

CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «Main idea comprehension: Training teachers and effects on students», en *Journal of Reading Research*, 19, 2 (1996), pp. 128-153.

CIRILO, R. K. y FOSS, M.: «Text structure and reading time for sentences», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 19, (1980), pp. 96-109.

DE VEGA, M.: «Bacward updating of mental models during continuous reading narratives», en *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition,* 21, 3 (1995), pp. 73-385.

DE VEGA, M.; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L.: *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva.* Madrid, Alianza, 1990.

DE VEGA, M.; DÍAZ, J. M.; LEÓN, I.: «Procesamiento del discurso», en DE VEGA, M.; CUETOS, F. (coord.): *Psicolingüística del español.* Madrid, Trotta, 1999, pp. 13-52.

ELOSÚA, M. R.: *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos.* Madrid, Sanz y Torres, 2000.

ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W.: «Long-term working memory», en *Psychological Review,* 102 (1995), pp. 211-245.

FRAZIER, L.; CLIFTON, C. Jr.: «Construal: overview, motivation and some new evidence», en *Journal of Psycholinguistic Reseach*, 3 (1997), pp. 277-295.

GARNER, R.: «Monitoring of passage inconsistency among poor comprehenders: A preliminary test of the "piecemeal processing" explanation», en *Journal of Educational Research*, 74 (1981), pp. 169-162.

GARNER, R.; KRAUS, C.: «Good and poor comprehenders differences jn knowing and regulating reading beheviors», en *Educational Research Quarterly*, 6 (1981-82), pp. 5-12.

GARROD, S. C.; SANFORD, A. J.: «Resolving sentences in a discourse context. How discourse representation affects language understanding», en GERNSBACHER, M. A. (ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. Nueva York, Academic Press, 1994, pp. 675-698.

GERNSBACHER, M. A.: «Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms», en *Psycholinguistic Science*, (1993), pp. 294-298.

HOLLEY, Ch.; DANSEREAU, D. F.: *Spatial learning strategies*. Nueva York, Academic Press, 1984.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: «A theory of reading: From eye fixations to comprehension», en *Psychological Review*, 4 (1980), pp. 329-354.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA, Allin y Bacon, 1987.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.: «A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory», en *Psychological Review*, 99 (1992), pp. 122-149.

KIERAS, D. E.: «Problems of reference in text comprehension», en JUST, M. A.; CARPENTER, P. A. (eds.): *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1980, pp. 249-268.

KINTSCH, W.: «The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model», en *Psychological Review*, 95 (1988), pp. 163-182.

KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A.: «Toward a model of text comprehension and production», en *Psychological Review*, 85 (1978), pp. 363-394.

LEÓN, J. A.: *Conocimiento y discurso. Claves para inferior y comprender*. Madrid, Pirámide, 2003.

MARKMAN, E. M.: «Realizing that you don't understand. A preliminary investigation», en *Child Develipment*, 48 (1977), pp. 986-992.

MATEOS, M.: «Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora: características y efectividad», en CARRETERO, M.; ALMARAZ, J.; FERNÁNDEZ, P. (eds.): *Razonamiento y comprensión*. Madrid, Trotta, 1995.

MATEOS, M.: *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Aiqué, 2001.

MATEOS, M.; ALONSO TAPIA, J.: «Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training», en CARRETERO, M.; POPE, M.; SIMONS, R.; POZO, J. I.: *Learning and instruction: European research in an international context*. Vol. 3. Oxford, Pergamon Press, 1991, pp. 273-292.

MAYER, R. E.: «Instructional variables that influence cognitive proceses during reading», en BRITTON, B. K.; GLYNN, S. M. (eds.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1987.

MAYER, R. E.; DICK, J.; COOK, L. K.: «Techniques that hekp readers build mental models from science text: definitions training and signaling», en *Journal of Educational Psychology,* 76 (1984), pp. 1089-1105.

MEYER, B. F.: *The organization of prose and its effects on memory.* Amsterdam, North Holland, 1975.

MORAVCSIK, J. E.; KINTCH, W.: «Writing quality, reading skills and domain knowledge as factors in text comprehension», en *Canadian Journal of Experimental Psychology,* 47 (1993), pp. 360-374.

OAKHILL, J.: «Individual differences in children's text comprehension», en GERNSBACHER, M. A. (ed.) *Handbook of psycholinguistics.* Nueva York, Academic Press, 1994, pp. 821-848.

OTERO, J.; LEÓN, J. A.; GRAESSER, A. C. (eds.): *The psychology of science and text comprehension.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2002.

OTERO, J.; CAMPANARIO, J. M.: «Comprensión evaluation and regulation in learning from science texts», en *Journal of Research in Science Teaching,* 27 (1990), pp. 447-460.

PERFETTI, C. A.: «There are generalized abilities and one of them is reading», en REASNICK, L. (ed.) *Kowing, learning and instruction.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1989, pp. 307-336.

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A.; FOLTZ, P. W.: «Sources of comprensión failures», en CORNOLDI, C.; OAKHILL, J. (eds.): *Reading comprehension difficulties.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, pp. 137-165.

REICHER, G. M.: «Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material», en *Journal of Experimental Psychology,* 81 (1969), pp. 275-280.

SÁNCHEZ, E.: *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid, Santillana, 1993.

— *Comprensión y redacción de textos.* Barcelona, Edebé, 1998.

SCHWARTZ, S.: *Measuring reading competence.* Nueva York, Plenum Press, 1984.

SEIDENBERG, M. S.: «Lexical acces: Another theoretical soupstone?», en BALOTA, D. A.; FLORES D'ARCAIS, G. B.; RAYNER, K. (eds.): *Comprensión proceses in reading.* Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1990, pp. 33-71.

SEIDENBERG, M. S.: «Visual word recognition: An overview», en MILLER, J. L.; EIMAS, P. D. (eds.): *Speech, language and communication.* Nueva York, Academic Press, 1995, pp. 137-216.

SEIDENBERG, M. S.; MCCLELLAND, J. L.: «A distributed, developmental model of word recognition and naming», en *Psychological Review,* 96 (1989), pp. 523-568.

SCHNEIDER, W.; PRESSLEY, M.: «Introduction to the special issue: The development of metacognition. Theoretical issues and educational implications», en *European Journal of the Psychology of Education,* 13 (1998), pp. 3-8.

SPILLICH, G. J.; VESONDER, G. T.; CHIESI, H. L; VOSS, J. F.: «Text processing of domain related information for individuals with high and low domain knowledge», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 18 (1979), pp. 275-290.

STERNBERG, R. J.; POWELL, J. S.: «Comprehending verbal comprehension», en *American Psychologist,* 38, 8 (1983), pp. 878-893.

TAYLOR, H. A.; TVERSKY, B.: «Indexing events in memory: evidence for index dominance», en *Memory,* 5 (1997), pp. 509-542.

UNDERWOOD, G.; BATT, V.: *Reading and understanding*. Cambridge, MS, Blac-kwell, 1996.

VAN DIJK, T. A: *Handbook of discourse analysis*. IV vols. Londres, Academic Press, 1985.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W.: *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press, 1983.

VARNHAGEN, C. K.: «Text relations and recall for expository prose», en *Discourse Processes*, 4 (1991), pp. 399-422.

VIDAL-ABARCA, E.; GILABERT, R.; ABAD, N.: «Una propuesta para hacer buenos textos expositivos. Hacia una tecnología del texto expositivo», en *Infancia y Aprendizaje*, 25, 4 (2002), pp. 499-514.

VIDAL-ABARCA, E.; MARTÍNEZ, G.; GILABERT, R.: «Two procedures to improve instructional text: effects on memory and learning», en *Journal of Educational Psychology*, 96 (2000), pp. 107-116.

VIDAL-ABARCA, E.; REYES, H.; GILABERT, R.; CALPE, J.; SORIA, E.; GRAESSER, A. C.: «ETAT: Expository text análisis tool», en *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 34, 1 (2002), pp. 93-107.

VIDAL-ABARCA, E.; SANJOSÉ, V.: «Levels of comprehension of scientific prose: the role of text variables», en *Learning and Instruction*, 8 (1998), pp. 215-233.

VILLA, J. L.; ALONSO TAPIA, J.: «Evaluación del conocimiento: Procedimientos utilizados por los profesores en BUP y FP», en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1994*. Madrid, CIDE, 1996, pp. 51-78.

WADE, S. E.; ADAMS, B.: «Effects of importance and interest on recall of biographical text», en *JRB: A Journal of Literacy*, 22 (1990), pp. 331-353.

WOLVERTON, G. S.; ZOLA, D.: «The temporal characteristics of visual information extraction during reading», en RAYNER, K. (ed.): *Eye movements in reading: Perceptual and language processes*. Nueva York, Academic Press, 1983.

YUILL, N.; OAKHILL, J. V.: *Children's problems in text comprensión: An experimental investigation*. Cambridge, Cambridge University press, 1991.

ZWANN , R. A.; RADVANSKY, G. A.: «Situation models in language comprehension and memory», en *Psychological Bulletin*, 2 (1998), pp. 162-185.

LA LECTURA EN EL PROYECTO PISA*

ÁNGEL SANZ MORENO**

RESUMEN. Teniendo en cuenta el interés que ha suscitado la evaluación PISA y sus resultados, el presente artículo presenta el «marco conceptual de lectura» que subyace a estas evaluaciones internacionales. Recoge la definición de «lectura» y hace unas reflexiones sobre el sentido de la misma en la sociedad del conocimiento. Se describen los tipos de textos contemplados en las pruebas de evaluación y las destrezas evaluadas. Además, se describen los cinco niveles de competencia lectora, así como las variables que explican los diferentes niveles de dificultad. Después de analizar someramente los resultados en lectura alcanzados por nuestros alumnos en las dos últimas evaluaciones PISA, se plantean una serie de medidas para mejorar las competencias lectoras de los niños y jóvenes que se escolarizan en nuestro sistema educativo.

ABSTRACT. Taking into account the interest which the PISA assessment and its results have aroused, this article presents the «conceptual reading framework» which underlies these internationally standardised assessments. It takes the definition of «reading» and reflects on its meaning within the context of the knowledge society. It describes the possible text types for the assessment tests as well as the skills which are assessed. Furthermore the five levels of reading competency are explained, as well as the variables which explain the various levels of difficulty. After a cursory analysis of the results obtained in reading by our students in the two most recent PISA assessments, a series of measures for improving reading competencies in children and young people within our education system are considered.

INTRODUCCIÓN

La publicación de los resultados de la evaluación PISA de la OCDE ha llevado aparejada una gran polémica sobre los resultados alcanzados en España respecto a la media general y con relación a otros países. La prensa, tanto la profesional como la no especializada, se ha hecho eco de esta noticia. Las valoraciones han sido múltiples y a veces contradictorias, pese a que todas ellas han partido de unos mis-

(*) Este artículo desarrolla y completa un trabajo anterior del autor publicado en R. Pajares; A. Sanz y L. Rico: *Aproximación a un modelo de evaluación: el proyecto PISA 2000.* INECSE, MEC, 2004.

(**) Departamento de Educación del Servicio de Inspección Técnica de la Comunidad Foral de Navarra.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120
Fecha de entrada: 08-07-2005

mos datos objetivos. La polémica estaba servida. Titulares, comentarios, críticas hacia nuestro sistema educativo: arma arrojadiza contra la LOGSE, la LOCE, la forma de acoger a alumnos provenientes de otros sistemas educativos, los valores sociales imperantes, etc., todo ello pone en evidencia la gran preocupación que hay por la educación en nuestro país. Una vez más, la evaluación ha sido el catalizador de las preocupaciones sociales en materia educativa.

Tal vez nos falte un clima de sosiego que nos permita un análisis riguroso y constructivo de lo que aportan estas evaluaciones y que propicie una ponderación justa, realista y que huya de los enfoques alarmistas. Deben evitarse, en nuestra opinión, dos actitudes extremas: la de quienes defienden que estas evaluaciones no tienen ningún valor para nosotros, y la de quienes pregonan que son el único termómetro para ver el estado de salud de nuestro sistema educativo.

Pasada la actualidad de la noticia viene el momento del análisis más desapasionado y racional, procurando una cierta distancia emocional. El presente artículo pretende contribuir a este debate y análisis sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA/OCDE. Pero, sobre todo, pretende ser una invitación a leer detenidamente los fundamentos teóricos y a reflexionar sobre el contenido de esta evaluación, antes de pasar alegremente a emitir un juicio de valor, sea el que fuere, desde un desconocimiento de qué se ha evaluado y para qué se evalúa.

Curiosamente el presente artículo se centra más en la descripción del modelo teórico que plantea la evaluación PISA, así como en los comentarios y reflexiones que surgen al confrontar nuestra realidad social y educativa con dicho modelo que en los resultados propiamente dichos. Se adopta este enfoque por varias razones: en primer lugar porque si se desconoce qué se ha evaluado, desde qué perspectivas se ha hecho, difícilmente se pueden interpretar los resultados en su justa medida. Pero, también se plantea de esta forma porque pensamos que el marco teórico y el enfoque de la evaluación de la lectura pueden aportarnos muchas ideas para mejorar los niveles de lectura de nuestros adolescentes; pueden ser un elemento catalizador de innovaciones sustanciales realizadas con un soporte y fundamento teórico serio y consolidado.

La evaluación es una herramienta privilegiada al servicio de la mejora continua. El gran valor pedagógico de la evaluación no es otro que darnos información sobre nuestros resultados para poder tomar decisiones que mejoren la educación. De hecho, uno de los objetivos de estas evaluaciones internacionales es facilitar información a los responsables de políticas educativas para facilitar la toma de decisiones y para llevar a cabo reformas e innovaciones curriculares.

> El motivo básico para desarrollar y dirigir esta evaluación internacional a gran escala consiste en aportar informaciones empíricas que pueden ayudar a establecer la toma de decisiones políticas... También ayudarán a la hora de centrar e impulsar las reformas en educación y la mejora de los centros educativos, sobre todo en aquellos casos en los que centros o sistemas educativos con medios semejantes logren resultados muy distintos. Es más, los resultados aportarán una base para lograr una mejor evaluación y seguimiento de la eficacia de los sistemas educativos a nivel nacional[1].

(1) PISA 2000: «La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación». OCDE (MECD-INCE), 2000, p. 16.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN EL PROYECTO PISA/OCDE

La evaluación de la lectura forma parte de un proyecto más amplio patrocinado y promovido por la OCDE. El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes]) evalúa cíclicamente, cada tres años, las siguientes áreas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Busca evaluar el grado de aplicación de estos conocimientos y competencias para enfrentarse a los retos de la vida adulta.

Se trata de un proyecto internacional que permite comparaciones basadas en datos objetivos, fiables y válidos. Ante la dificultad de medir los resultados absolutos de un país, esta evaluación permite, al menos, una evaluación con relación a otros países, aún sabiendo que los datos no permiten comparar, en sentido estricto, realidades tan diferentes como son los sistemas educativos.

En estas evaluaciones internacionales no sólo participan los estados miembros de la OCDE, sino que en cada evaluación se van sumando nuevos países; e incluso, dentro de cada país, participan con muestras propias, regiones, nacionalidades o comunidades autónomas, como es el caso de España en la última evaluación del año 2003 en la que participaron las comunidades autónomas de Castilla y León, Cataluña y el País Vasco.

No se trata de una evaluación estrictamente curricular, ya que cada país participante tiene su propio currículo. En esta evaluación internacional el concepto de competencia adquiere una importancia de primer orden. Este enfoque permite la comparación entre alumnos de diferentes países que tienen currículos diversos. Se pretende constatar la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimientos, transferir a contextos nuevos y resolver situaciones cercanas a los retos de la vida práctica. Tiene, por lo tanto, un enfoque funcional.

La idea de la educación permanente como tarea a lo largo de la vida está presente en el proyecto PISA. Decisiones sobre los contenidos de la evaluación y el enfoque de la misma son deudores de esta concepción. El hecho de que se evalúe a los alumnos de 15 años es una decisión relacionada con este aspecto. A estas edades o próximas a ellas, finaliza la escolarización obligatoria en muchos países y los jóvenes se encuentran en disposición de acceder a la vida activa y práctica o bien de acceder a estudios de tipo superior.

El hecho de que se trate de una evaluación cíclica posibilita, a los países participantes en la misma, un doble análisis comparativo: de una parte permite la comparación sincrónica ya que es posible compararse entre países y, por otra parte, permite la visión diacrónica de cada país participante al posibilitar una comparación a lo largo de los años. Esta doble perspectiva es especialmente interesante para la supervisión del logro de los objetivos de cada país. Constituye, por lo tanto, una herramienta de trabajo de primer orden para orientar las políticas educativas mediante informaciones fiables, objetivas y rigurosas. De hecho los resultados de esta evaluación constituyen un indicador de rendimiento dentro del proyecto INES (*Internacional Indicators of Education Systems* [Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación]).

Su amplia cobertura geográfica da una idea del calado e importancia de esta evaluación. Hasta la fecha han participado 48 países y en la evaluación PISA 2006 se sumarán 11 nuevos países, lo que representará la tercera parte de la población

mundial y casi nueve décimas partes del producto interior bruto (PIB) del mundo. España viene participando desde el año 2000 y, el próximo año 2006 participará igualmente por tercera vez, teniendo en cuenta el ciclo trienal de esta evaluación.

Esta evaluación realizada cada tres años da pie a profundizar en cada aplicación en un área concreta; así en el año 2000 se profundizó en la Lectura, en el año 2003 se hizo especial hincapié en las Matemáticas y, en la próxima evaluación del 2006, la materia principal será el área científica.

En esta evaluación, además de obtener datos sobre los resultados, también se recoge información relacionada con otras variables del contexto: origen social, tipo de centro, contexto de aprendizaje, organización de la enseñanza, etc. De esta forma se posibilita la relación entre variables de distinto tipo (no debe olvidarse que se trata de estudios «correlacionales», no causales, por lo que no es lícito atribuir causas del rendimiento a factores determinados).

Los datos se obtienen de la aplicación de cuestionarios y pruebas de rendimiento. Las preguntas de los cuadernillos son de tipo cerrado (ítems de elección múltiple) y de tipo abierto (elaboración de las respuestas), y se aplican en un tiempo máximo de dos horas, por aplicadores externos al centro.

Una de las novedades de esta evaluación es que responde a un marco teórico explícito y consensuado entre los países participantes. Además de la calidad de los reactivos utilizados para medir la variable que se pretende medir, en nuestro caso la lectura, la teoría clásica de la medida considera como condiciones necesarias de los instrumentos de la evaluación tanto la fiabilidad como la validez. Algunas evaluaciones de la lectura carecen de una adecuada «validez de constructo»; es decir, miden aspectos relacionados con las tareas lectoras, pero sin responder a un marco teórico y fundamentado que aporte valor y validez a la evaluación.

Esta no es precisamente la situación de la evaluación de la lectura en el proyecto PISA. En el año 2000, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia, publicó la versión en castellano del documento de la OCDE «Measuring student knowledge and skills: a new framework for assesment»[2], en el que presentaba el marco para la evaluación de la lectura. Este mismo marco ha servido también para la evaluación de la lectura en el año 2003.

IMPORTANCIA DEL MARCO CONCEPTUAL DE LECTURA

Según Samuels y Eisemberg[3] para que un modelo de lectura resulte válido, debe cumplir algunos requisitos, como son:

- Tener en cuenta un gran número de procesos cognitivos implicados en la lectura. Según este criterio, muchos modelos quedarían desechados por «reduccionistas».
- Explicar los diferentes tipos de información que se dan en los procesos de lectura.

(2) PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. OCDE (MECD-INCE), 2000.

(3) S. J. SAMUEL y P. EISEMBERG:. «A framework for understanding the reading process», en F. J. Pirozzolo y M. C. Witrock (eds), *Neuropsychological and cognitive processes in reading.* New York. Academie Press, 1981.

- Por último, debe dar cuenta y explicar la complejidad de las interacciones entre los procesos cognitivos implicados y la información que proporciona el texto. Por lo tanto, los modelos lingüísticos que solamente tienen en cuenta las características del texto no cumplirían este requisito; tampoco lo harían aquéllos que únicamente contemplan variables de tipo cognitivo sin referencia a los textos.

El marco conceptual de lectura del proyecto PISA cumple estos tres requisitos y los adapta a la evaluación de las capacidades lectoras. El presente trabajo recoge una serie de reflexiones surgidas del análisis de dicho marco teórico realizadas teniendo presente la situación de nuestro sistema educativo en el momento actual, así como las prácticas docentes más habituales del profesorado.

Es importante tener referentes científicos y rigurosos para guiar la enseñanza y la evaluación en un campo tan valorado por los docentes y la sociedad como es el ámbito de la lectura. Como se indica en la publicación *Marcos teóricos de PISA 2003:*

> Un marco conceptual proporciona un vehículo y un lenguaje común para debatir el propósito de la evaluación y lo que se pretende medir. Este debate fomenta el desarrollo de un consenso sobre el marco conceptual y los objetivos de la medición[4].

En resumen, el marco para la evaluación de la lectura del proyecto PISA puede ser de gran utilidad para nosotros y servir como un referente teórico por las siguientes razones:

- Es un marco teórico científicamente fundamentado.
- Es un marco consensuado entre los diversos países que participan en las evaluaciones PISA.
- Es un referente internacional e intercultural.
- Es una oportunidad de aprender y mejorar mediante la evaluación internacional.

DEFINICIÓN DE LA LECTURA EN EL MARCO CONCEPTUAL DEL PROYECTO PISA

En el citado marco se parte de la siguiente definición de la lectura: «la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad»[5]. Es una definición que bien merece un análisis detallado.

Naturaleza de la lectura

La lectura es una capacidad compleja

Se enfatiza la lectura como una capacidad adquirida a lo largo de la escolaridad y de la propia experiencia lectora de la persona. Se trata, por lo tanto, de una competencia que se manifiesta en múltiples tareas y contextos diferentes. A diferencia de las habilidades que son más específicas y más vinculadas a conductas concretas, las capacidades representan un bagaje formativo para el sujeto y están más integradas en su personalidad. La lectura contribuye al desarrollo de todas las capacidades del ser humano. La lectura, así considerada, es bastante más que la mera decodificación del material impreso.

(4) PISA 2003: «Marcos teóricos de PISA 2003». MEC, p. 25.

(5) PISA 2000: «La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación». (OCDE): MECD-INCE, 2000, p. 38.

Leer es comprender textos escritos

La lectura consiste en la comprensión de textos. El diccionario de la RAE nos remite a la etimología latina del término: «comprehendere» y recoge varias acepciones que nos pueden ayudar a profundizar en el significado de la palabra. Comprender significa abrazar, ceñir, rodear por todas partes una cosa. La segunda acepción se refiere a contener e incluir en sí alguna cosa. Efectivamente, comprender un texto es acoger el significado del texto en toda su amplitud y complejidad. La tercera acepción se relaciona con los conceptos de entender, alcanzar, penetrar. Comprender un texto es penetrar activamente en el significado y en el sentido del texto, no quedarse en la superficie de la literalidad. Por lo tanto, leer es captar el significado y el sentido del contenido de un texto escrito de forma personal.

La lectura implica el uso y el empleo de la información

La lectura consiste en el uso y empleo de la información incluida en el texto. La lectura no es un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación. El lector es sujeto activo de la comprensión, se enfrenta al texto con unos conocimientos y esquemas previos. La comprensión está en el lector, no en el texto. Leer es interaccionar activamente con la información del texto: analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas, etc. Pero además, la lectura se desarrolla en un contexto social y personal. Como cualquier otra actividad humana la lectura cumple diferentes objetivos y fines.

La lectura posibilita la reflexión personal

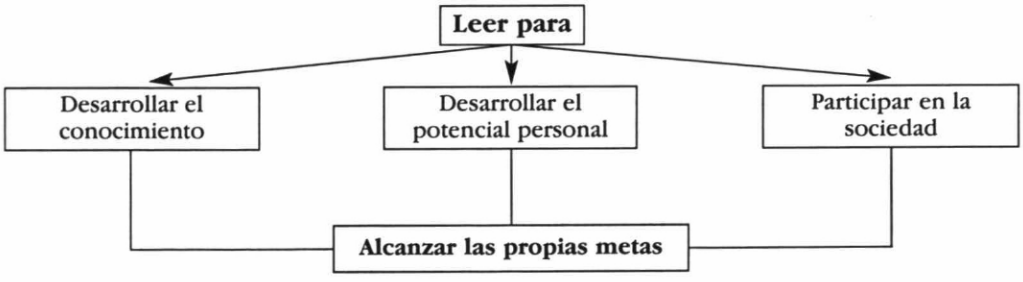
No puede separarse la lectura de los procesos de reflexión personal sobre el texto que abarca tanto los aspectos formales y gramaticales como los contenidos. Los lectores mediante el texto reflexionan sobre el contenido de lo leído, se posicionan personalmente y críticamente. La lectura es el alimento de sus pensamientos.

Fines de la lectura

Respecto a las finalidades de la lectura, se deduce de la definición un triple horizonte que nos indica el sentido de la lectura: podemos leer para desarrollar el conocimiento, favorecer el potencial personal, e incentivar la participación en la sociedad. Todo ello, al servicio de las propias metas personales.

Esta triple finalidad de la lectura nos aproxima a las dimensiones afectiva, cognitiva y social del ser humano, los tres principales ámbitos del desarrollo humano y educativo. De ahí la importancia de

GRÁFICO I



la lectura como motor del desarrollo integral del ser humano y, consecuentemente, del papel que debe desempeñar en la educación formal, no formal e informal. La lectura ha sido y debe ser la espina dorsal de la educación sistemática.

Leer para desarrollar el conocimiento

Leemos para comprender, para aprender, para crecer cultural e intelectualmente. La lectura es el instrumento privilegiado para el aprendizaje escolar. Mediante ella accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal. Nos permite la asimilación personal de lo leído, la toma de conciencia de lo que entendemos y no entendemos, así como el desarrollo de esquemas de conocimiento más elaborados y matizados.

Esto es así porque la cultura humana y, consecuentemente, los conocimientos se articulan, en gran medida, de forma lingüística y simbólica. El lector debe recrear dichos conocimientos yendo de la sintaxis a la semántica, de la estructura lingüística del texto al sentido de las palabras que articulan conceptos e ideas.

Además, una parte muy importante del conocimiento se adquiere a través de documentos escritos: estén en formato papel o bien en formato electrónico. La nueva cultura de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICS) se resuelve, en última instancia, en la capacidad de identificar y seleccionar la información relevante, comprenderla e interpretarla, organizarla y asimilarla crítica y personalmente. Lo mismo ocurre con los documentos escritos en formatos más tradicionales: libros de texto, de divulgación, enciclopedias, monografías, revistas, etc. La lectura comprensiva es la clave para acceder al conocimiento.

Decía Montaigne que prefería una «cabeza bien formada» a una «cabeza llena»; pues bien, la lectura es el mejor medio de formar cabezas y de organizarlas mediante conocimientos asimilados y significativos. Podemos, por lo tanto, afirmar que el dominio de la lectura es el mejor recurso que tenemos para «amueblar nuestra mente» en la sociedad del conocimiento en la que abunda y nos inunda la información indiscriminada. En esta sociedad del conocimiento es preciso aprender a lo largo de la vida, para ello se requiere un dominio eficaz de la lectura.

Leer para desarrollar el potencial personal

La lectura nos ofrece oportunidades para disfrutar y apreciar la belleza del lenguaje y, también, para vislumbrar la belleza mediante el lenguaje. Por lo tanto, la lectura no se agota en sus dimensiones pragmáticas y funcionales. Mediante el contacto con los textos, el lector se aproxima y descubre valores estéticos y éticos. El potencial personal también incluye esta dimensión estética, ya que la persona que la desarrolla gana en mayor humanización.

La lectura también nos da oportunidades para obtener experiencias y vivencias de forma vicaria. Permite aproximarnos a universos personales diferentes, a diversas culturas, espacios y tiempos. La lectura transciende las barreras del espacio y del tiempo y nos aproxima a otras formas de pensar, vivir y sentir. La lectura es una fuente de experiencias y vivencias que nos enriquecen como personas.

Pero también la lectura nos da la posibilidad de confrontar críticamente nuestros puntos de vista con otros planteamientos y de descubrir nuevos valores. Mediante la lectura salimos de posiciones egocéntricas y entablamos diálogos constructivos con otras ideas y perspectivas.

Favorece el viaje de ida y vuelta: de nuestras opiniones a las ideas ajenas para volver a nuestras perspectivas enriquecidas, matizadas y, sobre todo, contrastadas. Por ello, la lectura nos da oportunidades para la educación en valores.

Por lo tanto, la lectura es la puerta de la formación humanística para todos los alumnos, sea cual fuere su itinerario y elección académica y profesional. Todos los alumnos deben salir de la Educación Secundaria Obligatoria con el bagaje formativo común de tipo científico, humanístico y social.

Leer para participar en la sociedad

Leer para integrarse activamente en una sociedad compleja; éste es uno de los objetivos de la lectura porque ésta permite avanzar «hacia la libertad personal, la emancipación y la actuación por derecho»[6].

El dominio de la lectura contribuye, junto con otros factores, a la participación crítica y al compromiso social y cultural de los alumnos, futuros ciudadanos con obligaciones y derechos. «La lectura permite al individuo hacer su aportación a la sociedad así como cubrir sus propias necesidades»[7].

Podríamos decir, un tanto enfáticamente, que la lectura es una privilegiada escuela de ciudadanía, y sería preciso analizar la relación entre el dominio lector y las igualdades de oportunidades que propicia la escuela.

Las exigencias derivadas de la actual sociedad del conocimiento hacen necesario un nuevo planteamiento del analfabetismo, debido a la gran complejidad semiótica de la sociedad. El conocimiento se encuentra en una urdimbre de símbolos y lenguajes de distinto tipo, de tal forma que ya no es suficiente saber decodificar la letra impresa para alcanzar la autonomía personal que permite desenvolverse en el medio.

Aspectos más relevantes de la definición de lectura

De la definición anteriormente expuesta, se puede deducir una visión comprometida de la lectura. Comprometida socialmente, «escolarmente» y desde el punto de vista del desarrollo integral de las personas. A continuación se presentan las opciones que subyacen en el marco teórico:

- Frente a la lectura como decodificación y proceso pasivo, se asume una visión de la lectura como proceso interactivo entre lector y texto.
- Frente a la lectura meramente académica, se plantea una lectura que se emplea en múltiples situaciones y contextos.
- Frente a la lectura como recepción pasiva del significado, se plantea la lectura como reflexión personal.
- Frente a la lectura entendida como actividad que recae sobre el propio lector, se recoge también la dimensión social de la lectura.
- Frente a la lectura como mera actividad lúdica y de entretenimiento, se reivindica la lectura plural con múltiples objetivos de tipo estético, cognitivo, social, etc.

(6) Ídem, p. 40.
(7) Ibíd.

El contexto de los textos

La dimensión funcional de la lectura lleva a plantearnos preguntas sobre el contexto de la lectura, entendiendo este término en sentido más amplio que el mero lugar en donde se lleva a cabo la actividad lectora. También nos interesa conocer el uso que hacemos de la lectura. Un objetivo de la evaluación PISA es trascender el marco escolar y contextualizar la lectura en todos los ámbitos y situaciones en los que se desarrolla la vida de las personas.

Por lo tanto, es posible distinguir situaciones de tipo personal y particular en las que leemos con el fin de satisfacer nuestra curiosidad o de divertirnos, de buscar información sobre acontecimientos y sucesos. Pero, la vida del hombre no se agota en esta dimensión individual y privada. El hombre se desarrolla en un contexto social.

También se utiliza la lectura en situaciones sociales; leer es una tarea que se desempeña para participar en situaciones sociales en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento. En tiempos pasados era fácil imaginarse unas actividades sociales no mediatizadas por el material impreso. Hoy día sería muy difícil prescindir de esta fuente de información, bien sea en formato papel o en formato electrónico.

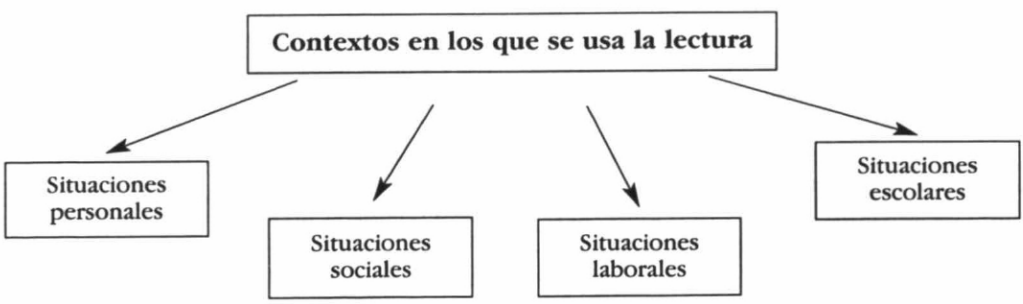
Se puede utilizar la lectura, también, en contextos laborales. Determinadas tareas de estas situaciones requieren de la comprensión de cierto tipo de textos. Incluso en los trabajos que tradicionalmente se han considerado más manuales, hoy en día se han «intelectualizado» y exigen capacidades relacionadas con la comprensión, la capacidad de reflexión y la capacidad de ajuste a la situación concreta. Todo ello está relacionado con el acceso a la información escrita.

Por último, la lectura es la herramienta de trabajo privilegiada en el contexto escolar. «Leer para aprender» es el eje metodológico de todos los sistemas educativos. La lectura es la llave del conocimiento, pero éste se encuentra estructurado en textos escritos que deben ser decodificados y comprendidos de forma significativa. Un nivel deficiente de la lectura haría a nuestros alumnos, sujetos permanentemente dependientes de los docentes, de su transmisión oral, de la imagen y de la experiencia concreta. La competencia lectora aporta independencia, autonomía, capacidad de autoaprendizaje y libertad para adentrarnos en contenidos valiosos para nosotros y para la sociedad.

Los tipos de texto

Se indica en el marco teórico del proyecto PISA que deben contemplarse en la evaluación todo tipo de textos y se describe

GRÁFICO II



una tipología que va más allá de las tradicionales clasificaciones. Se podría decir que basándose en un planteamiento teórico/ecléctico intenta cubrir las distintas clases de textos que se presentan en la vida escolar, social y laboral.

Junto a los textos ordinarios formados por párrafos secuenciados, el proyecto incorpora un tipo de texto que aparece muy a menudo en la vida cotidiana: son los llamados textos discontinuos. Todos utilizamos listas, consultamos gráficos y mapas, etc. A este conjunto de modos de presentar la información escrita se la denomina textos discontinuos.

Esto supone una novedad respecto a la tipología de textos considerados en otras evaluaciones de índole más académica. La razón para incluir esta nueva tipología hay que buscarla en el compromiso del proyecto PISA con una concepción funcional de la lectura que replantea los ámbitos de la vida en los que usamos la lectura para distintos fines.

A continuación se hace un breve resumen de los tipos de textos que deben contemplarse en las evaluaciones.

Textos del ámbito académico y no académico

En diferentes documentos, se indica que el proyecto PISA no pretende hacer una evaluación curricular. Adopta un enfoque más amplio e intenta un acercamiento a la evaluación de los efectos del currículo, e insiste en las competencias y capacidades consolidadas cuyo logro posibilita el aprendizaje continuo dentro y fuera del sistema educativo, así como la incorporación activa en la sociedad. Por ello, se incluyen en las evaluaciones tanto textos del ámbito académico como del ámbito no académico.

Dentro del contexto académico, el marco PISA contempla textos que podríamos denominar técnicos junto a textos del ámbito de las humanidades. Pretende, por lo tanto, recoger textos de los diferentes campos de los currículos escolares.

También incorpora para las posibles evaluaciones textos no académicos, textos de la vida cotidiana, textos que bien podrían estar extraídos de los periódicos, de las revistas de divulgación, del ámbito laboral, etc. Se trata de lecturas extraídas de la vida.

Estos textos académicos y no académicos pueden ser cortos (de veinte a treinta líneas) o bien más largos (de cien a ciento veinte líneas), fáciles o de cierta dificultad para su comprensión. Conviene no perder de vista estos aspectos, ya que no debe asociarse la longitud y la dificultad del texto con un tipo u otro de texto.

Textos continuos y textos discontinuos

Son textos continuos los que están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se hayan dentro de estructuras más amplias (secciones, capítulos, etc.). Se trata de textos que presentan la información de forma secuenciada y progresiva.

Junto a este tipo de textos se incluyen también los denominados textos discontinuos porque no siguen la estructura secuenciada y progresiva: se trata de listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, etc. En estos textos, la información se presenta organizada, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La compresión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que propician la búsqueda e interpretación de la información de forma más global e interrelacionada.

Textos continuos de diferente tipo

Mediante el lenguaje podemos describir la realidad, narrarla y contarla, explicarla de forma racional o razonable, pautar la acción, etc. Atendiendo a estas diferentes funciones del lenguaje se pueden distinguir textos de diferente tipo. Aproximándonos un poco más a esta tipología, distinguimos:

- *Textos descriptivos:* es decir, textos que describen el mundo, la realidad física, natural, social, psicológica, etc. Son cuadros o fotografías en palabras. Al igual que cuando miramos un cuadro nos fijamos en distintos aspectos que enriquecen nuestra percepción del mismo, del mismo modo cuando leemos una descripción matizamos y enriquecemos mediante la compresión de las palabras nuestra percepción de la realidad descrita. En el marco conceptual del proyecto PISA se distingue entre descripciones impresionistas y descripciones técnicas. Las primeras presentan la información desde el punto de vista subjetivo, mientras que en las segundas se da un enfoque más objetivo y distante basado en observaciones independientes.
- *Textos narrativos:* son textos que cuentan, narran acontecimientos, historias, leyendas, cuentos, experiencias vitales, etc. El factor tiempo es esencial en este tipo de textos; las cosas ocurren en orden cronológico, unas antes y otras después, y existe cierta relación entre lo que ha ocurrido antes y lo que sucede después. Dicho de otra forma, para entender el presente es necesario comprender lo que ha ocurrido anteriormente. A diferencia de los textos descriptivos en los que la temporalidad no juega ningún papel, en los textos narrativos el tiempo es el hilo conductor de los acontecimientos y de las historias narradas. Las noticias y los informes también entrarían en esta categoría.
- *Textos expositivos*: estos textos incluyen discursos que pretenden expresar cómo es la realidad, unas veces mediante explicaciones causa-efecto, otras mediante explicaciones de concomitancia, otras mediante clasificaciones y demás formas de organizar el saber. Son textos que articulan conceptos, teorías y explicaciones a un cierto nivel de abstracción o formalización, dependiendo de la edad del lector al que va dirigido el texto. Gran parte de los textos que incluyen los manuales escolares son de este tipo. Lo mismo puede decirse de las revistas de divulgación científica. Otros textos expositivos son los resúmenes, los ensayos, o las exposiciones analíticas, entre otros.
- *Textos argumentativos:* se trata de textos que nos permiten comprender, y hacer entender a otros, de forma razonada un aspecto de la realidad mediante argumentos y razones. Podríamos decir que estos textos suelen adoptar un enfoque «razonable» más que estrictamente «racional». Mediante este tipo de textos pretendemos convencer, dar razones que avalen nuestra posición o nuestro punto de vista. Algunos de estos textos presentan una argumentación científica y el enfoque «razonable» tiende a una perspectiva más «racional». Podría distinguirse entre argumentaciones

lógicas relacionadas con la vida cotidiana y social y las argumentaciones científicas que tienen sus propios sistemas de razonamiento y argumentación.

- *Textos instructivos:* estos textos incluyen órdenes, instrucciones para pautar y dirigir las acciones mediante indicaciones precisas (sea una receta de cocina, un prospecto de una medicina o las instrucciones para poner a funcionar el vídeo o la lavadora). Podrían distinguirse en este apartado las instrucciones propiamente dichas, los reglamentos y los estatutos, entre otros.
- *Hipertextos:* se trata de varios textos que tienen un hilo común que los relaciona, sea temático o de otra índole. Se pueden leer en distinto orden y secuencia. El ejemplo más claro lo podemos encontrar en una búsqueda en Internet en la que un texto nos lleva a otro y éste a otro diferente, y así sucesivamente. Al final se configura un texto de textos o sea un «hipertexto».

Esta clasificación de los textos continuos no siempre se encuentra en la realidad en estado puro, ya que generalmente los textos reales incluyen textos de dos o más tipos. Por ejemplo, no es difícil encontrar un texto narrativo que incluya descripciones o un texto expositivo con subtextos argumentativos.

Textos discontinuos según su estructura

- *Listas sencillas:* se trata de una colección de elementos que pueden seguir un cierto orden. Por ejemplo, pueden estar ordenados alfabéticamente, según el orden de prioridad o de sucesión etc. Suelen aparecer en múltiples contextos. En el contexto personal, por ejemplo, la lista de la compra, en el contexto social, por ejemplo, la lista de los votantes, etc.
- *Listas combinadas:* están formadas por la combinación de dos listas sencillas expresadas en una única lista. Así, por ejemplo, una lista que ordena elementos por orden alfabético e incluye otro tipo de información, sea unas calificaciones, unas preferencias, etc. Estas listas admiten una doble clasificación.
- *Listas de intersección:* están compuestas por tres listas y forman una matriz de filas y columnas. Así, por ejemplo, las tablas estadísticas que abundan en la prensa y en los artículos de divulgación científica suelen ser listas de intersección. Suelen darse en contextos escolares, sociales y laborales.
- *Listas intercaladas :* están formadas por una serie de listas combinadas. Un requisito de este tipo de listas es que deben emplear el mismo tipo de categoría en cada una de las listas de intersección.
- *Listas de combinación:* incluyen varios tipos de listas o varias listas del mismo tipo unidas en una misma lista.

Textos discontinuos según su formato

- *Formularios:* son textos que requieren la «cumplimentación» de datos por parte del usuario. Se utilizan, sobre todo, en contextos sociales.
- *Hojas informativas:* ofrecen información puntual sobre algún aspecto. Igualmente se utilizan, sobre todo, en contextos y situaciones sociales.

- *Vales y cupones:* garantizan algún derecho del usuario del mismo. Por ejemplo un billete de tren. También su uso más abundante se da en situaciones sociales.
- *Certificados:* son documentos que reconocen la validez de algo. Se utilizan en contextos sociales, académicos y laborales.
- *Avisos y anuncios:* dan información puntual sobre algún acontecimiento o evento. Se utilizan en contextos sociales, fundamentalmente.
- *Cuadros y gráficos:* representan la información de forma gráfica y visual. Se utilizan, sobre todo, en contextos académicos y científicos.
- *Diagramas:* representan información esquemática con apoyo gráfico o visual. Igual que en el caso anterior también se utilizan preferentemente en situaciones escolares.
- *Tablas y matrices:* presentan la información organizada en filas y columnas. Se usan en contextos escolares fundamentalmente.
- *Listas:* elementos ordenados según algún criterio. Se dan en múltiples contextos.
- *Mapas:* representaciones gráficas de espacios según una escala. Se utilizan en contextos escolares, pero también en contextos sociales y de uso personal (piénsese por ejemplo en los mapas de carreteras).

La presencia de textos continuos y discontinuos en las pruebas

En el marco para la evaluación de PISA[8] se hace una recomendación sobre la distribución de las tareas de lectura por tipo de texto; en la tabla I puede apreciarse esta proporción:

TABLA I

Descriptivo	20%
Narrativo	20%
Expositivo	33%
Argumentativo	20%
Instructivo	7%

Al analizar la tabla I se puede observar que las tareas de comprensión relacionadas con los textos expositivos tienen la mayor representación en la prueba, seguidas por las que se refieren a los textos descriptivos, narrativos y argumentativos, todas ellas con igual proporción, mientras que las tareas con menor representación tienen que ver con los textos instructivos.

Respecto a los textos discontinuos, las recomendaciones sobre la distribución de las tareas de lectura atendiendo al tipo de texto discontinuo son las que se establecen en la tabla II.

TABLA II

Diagramas/gráfico	33%
Tablas	33%
Esquemas	10%
Mapas	10%
Formularios	8%
Anuncios	6%

Cuando se observa la tabla II se constata que las tareas relacionadas con la interpretación de diagrama, gráficos y tablas tienen la mayor representación en

(8) Ídem, p. 62.

la prueba, seguidas por las que se refieren a los esquemas y mapas, con igual proporción, mientras que las tareas con menor representación tienen que ver con formularios y anuncios.

Aconseja el marco teórico que dos de cada tres tareas estén relacionadas con los textos continuos y una de cada tres con los discontinuos. Esta distribución indica la presencia y el peso que cada tipo de texto tiene en los distintos contextos y situaciones de la vida personal, social, laboral y académica.

Procesos implicados en la lectura

En primer lugar conviene distinguir entre dos modalidades de lectura que se practican en la vida cotidiana: la lectura superficial y la lectura profunda. Aunque más bien podríamos hablar con propiedad de un continuo que va de la primera hacia la segunda. Aquí nos interesa reflexionar sobre este proceso que nos lleva de la superficialidad del texto, de su literalidad, a la comprensión profunda del texto, es decir, al descubrimiento de su sentido.

Del análisis del marco PISA para la evaluación se puede deducir que asume, para explicar este complejo fenómeno, el «modelo interactivo» de lectura. Este modelo entiende la comprensión como una interacción entre los esquemas y conocimientos del lector y la información que aporta el texto. Por lo tanto, la comprensión lectora debe entenderse, según esta perspectiva, desde una posición dialéctica entre el lector y el texto.

El lector debe tener nociones previas sobre lo que lee, porque de otra forma difícilmente podrá dar sentido a la lectura. Cualquier persona no puede entender cualquier texto. Todo lector tiene su «techo de comprensión» que le permite entender lecturas que están dentro del campo de su competencia. Este techo viene definido por los conocimientos generales del lector. Cuando no se entiende un texto puede ser debido a que el contenido del mismo se halla fuera de la competencia temática del lector.

Ahora bien, la comprensión no depende únicamente de los conocimientos generales que se tienen previamente, el lector competente utiliza también una serie de conocimientos específicos que hacen más eficiente la lectura. Veamos algunos de ellos: el conocimiento sobre la organización del texto: oraciones, párrafos, secciones, etc., ayuda al lector. No se trata de un conocimiento explícito sino del uso práctico del mismo para llevar a efecto la tarea de la lectura.

Igualmente el lector competente utiliza información relacionada con el encabezamiento, epígrafes, numeración de títulos y subtítulos para organizarse mentalmente el contenido del texto mediante los aspectos formales del mismo. También saca información del tipo de fuente: cursiva, negrita, etc., así como de los indicadores textuales de posición (en primer lugar, en segundo lugar, a continuación).

Por lo tanto, se podría decir que el lector competente utiliza más eficientemente que el lector poco competente una serie de claves del texto que le ayudan a comprender mejor la estructura y el sentido del mismo.

A su vez, el lector competente utiliza distintas estrategias y modalidades de lectura según el objetivo de la misma. Diversifica estrategias y selecciona modos de lectura apropiados según el tipo de texto y lo que pretenda conseguir (hacerse una idea, seleccionar información relevante, buscar una información determinada, etc.). Se pueden distinguir varios aspectos o procesos de lectura que requieren de diferentes estrategias lectoras.

Leer para alcanzar una comprensión general

Este modo de lectura se caracteriza por abarcar el texto en su totalidad, su objetivo es la compresión global. En este tipo de lectura los detalles se pierden en el conjunto. El lector lee con una finalidad concreta: hacerse una idea general de lo que se dice en el texto. El sujeto cuando se enfrenta al texto quiere obtener una visión esencial del contenido del texto.

Esta visión esencial le permite «encajar las distintas partes y buscar la coherencia entre las mismas. Generalmente se utiliza este modo de lectura como primer acercamiento al texto, como introducción a una lectura más profunda. En la evaluación se incluyen múltiples tareas que exigen este tipo de comprensión; por ejemplo las tareas relacionadas con la identificación del tema o de la idea esencial, de la intencionalidad general del texto, etc. Las tareas concretas pueden consistir en reconocer el título más adecuado o en inventar el título que se ajuste al contenido, etc.

Leer para extraer información

A veces, leemos para identificar y recuperar información específica. Por ejemplo, todos consultamos la lista telefónica, o buscamos los ingredientes de una receta, buscamos la respuesta a una pregunta determinada, etc. Este modo de lectura selectiva precisa del uso de estrategias de búsqueda activa; pretende, más que la comprensión, la localización de un cierto tipo de información. Suele ser un tipo de lectura complementario de otras modalidades.

Las tareas de evaluación relacionadas con esta finalidad pretenden comprobar si el lector es capaz de encontrar información explícita en el texto que responda a una condición o requerimiento previo. Por ejemplo, decir características de personajes, realizar localizaciones o buscar acontecimientos que se desarrollan en un momento del continuo temporal del relato.

Leer para desarrollar una interpretación

Tiene por objetivo elaborar una interpretación ajustada al sentido del texto. Mediante este modo de lectura relacionamos las distintas partes del texto buscando una coherencia y un sentido de las partes con relación al conjunto. También supone realizar inducciones y deducciones ya que el texto no contiene toda la información ni agota los sentidos del contenido. Las intenciones del autor, por ejemplo, escapan a la literalidad de las palabras contenidas en el texto.

Este modo de lectura exige del lector un dominio de habilidades que tienen que ver con la capacidad de relacionar la información del texto y los conocimientos que aporta el lector. Es un tipo de lectura muy apropiado para conseguir una comprensión profunda del texto. Las tareas relacionadas con este aspecto se centran en la deducción de la intención del autor, por ejemplo, o en la identificación de las pruebas que confirman una tesis, en la identificación de causas y efectos, deducciones a partir del contexto, etc.

Leer para reflexionar sobre el contenido de un texto

Así como en la «lectura interpretativa» el «conocimiento del mundo» que posee el lector se utiliza para interpretar y comprender el texto, en la «lectura reflexiva» el lector piensa sobre el contenido del texto para interpretar mejor su realidad. El lector debe comprender cabalmente el

texto para confrontarlo con sus puntos de vista y sus esquemas.

De esta forma puede valorar lo leído desde una perspectiva personal y crítica. La lectura se contempla como un medio para enriquecer nuestra visión de la realidad. Integramos lo leído en nuestros esquemas, que así se enriquecen y matizan. El hecho de leer es un pretexto para pensar sobre lo leído y dejarnos interpelar por el contenido del texto. Cuando el lector realiza este tipo de tareas va más allá del texto.

Analizando diferentes libros de texto utilizados en nuestras escuelas e institutos, se constata que algunas actividades relacionadas con la lectura incluyen preguntas de este tipo, pero con un enfoque más abierto y creativo. Dicho de otra forma, que para responderlas no es necesario haber entendido el texto, sino tener una opinión personal sobre lo que se pregunta o se pide opinión o valoración. Es decir, el texto es un pretexto para exponer nuestras opiniones.

Sin embargo, en los comentarios de texto se suele respetar el enfoque que se da en PISA respecto a la reflexión sobre lo leído, porque el lector debe fundamentar y argumentar su interpretación y sus valoraciones personales a la luz del contenido y de las intenciones del autor y del conocimiento del contexto social e histórico, entre otras cuestiones.

Entre las tareas que valoran este aspecto se pueden encontrar requerimientos para aportar pruebas o argumentos que no están en el texto, valoraciones de la importancia de fragmentos, comparaciones con criterios y normas estéticas o morales, etc.

Leer para reflexionar sobre la forma de un texto

Este modo de lectura adopta un enfoque más técnico y lingüístico; el lector reflexiona sobre aspectos formales del texto. El lector, como el experto cuando analiza un texto, toma una cierta distancia del mismo. Debe analizar ciertas características, tanto de los aspectos formales como del enfoque del tema y del estilo, y ver la importancia que éste tiene en el texto. El lector, mediante este modo de lectura, se hace consciente de ciertos rasgos subyacentes y de matices que a veces son sutiles.

Se supone que el lector está en posesión de una serie de conocimientos sobre la estructura del texto, ciertos recursos gráficos y tipográficos, tipos de registro, estilos, usos retóricos de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc. No es preciso que sean explícitos y que el lector pueda definir o explicar conceptualmente, por el contrario se precisa de un conocimiento implícito que se desencadena con el enunciado de las tareas.

Complementariedad de los diferentes aspectos de la lectura

No se trata de modos alternativos de lectura, sino más bien de diferentes formas de lectura que pone en práctica el lector competente para no quedarse en la literalidad de las palabras sino avanzar hacia la comprensión profunda y el sentido del texto.

Podríamos decir que la lectura es un viaje del lector al texto, pero un viaje de ida y vuelta. Se inicia con una percepción global del contenido del texto que nos sirve de anclaje y orientación para avanzar hacia análisis más refinados y elaborados que nos llevan a descubrir el sentido de las partes en el tapiz temático y complejo del texto. Al final este tapiz queda perfectamente definido gracias al engarce de las partes en la trama y la urdimbre textual.

Dicho de otra forma, la lectura se

inicia con una visión general (comprensión global) para ir avanzando hacia el análisis de las partes y sus relaciones (lectura que recupera información del texto, lectura mediante la que se elabora una interpretación, lectura que permite la reflexión sobre el contenido y la forma) para alcanzar una síntesis final elaborada, matizada, enriquecida y asimilada personalmente. Este es el viaje de ida y vuelta: de la visión general al análisis y de nuevo a la síntesis, en una continua dialéctica entre las partes y la globalidad del texto.

La evaluación de la lectura del proyecto PISA incorpora tareas de comprensión relacionadas con las diferentes modalidades descritas anteriormente. En la tabla III[9] se puede ver la distribución de tareas de lectura que recomienda PISA atendiendo a los aspectos de la lectura:

Competencias cognitivas que se requieren para la lectura

Cada uno de los aspectos de lectura presentados anteriormente precisa de unas determinadas competencias cognitivas para alcanzar la comprensión, aunque en la práctica todos los procesos de lectura se entremezclan en la lectura. No obstante, desde un enfoque analítico es posible y útil hacer esa distinción con el fin de propiciar la reflexión sobre este fenómeno complejo.

Conviene desechar desde el principio una idea errónea que consiste en atribuir a las tareas de comprensión literal menor dificultad que a las relacionadas con la interpretación o la reflexión. Nada más alejado de la realidad de las evaluaciones PISA. Existen tareas que requieren de una comprensión literal que en la escala de dificultad están en los niveles más bajos mientras que otras se hallan en los niveles superiores; lo mismo puede observarse respecto a las tareas relacionadas con la interpretación. Por lo tanto, no es el aspecto o proceso implicado en la tarea lo que marca la dificultad, sino las variables diferentes inherentes a cada tarea, tal y como se verá en un apartado posterior.

TABLA III

Comprensión global	20%
Recuperación de la información	20%
Desarrollo de una interpretación	30%
Reflexión sobre el contenido	15%
Reflexión sobre la forma	15%

Como puede observarse el mayor peso recae sobre las tareas relacionadas con el «desarrollo de una interpretación», seguidas por la «comprensión global» y «recuperación de la información» y, por último, aparecen las tareas vinculadas a la «reflexión sobre el contenido» y la «reflexión sobre la forma».

(9) Ídem, p. 63.

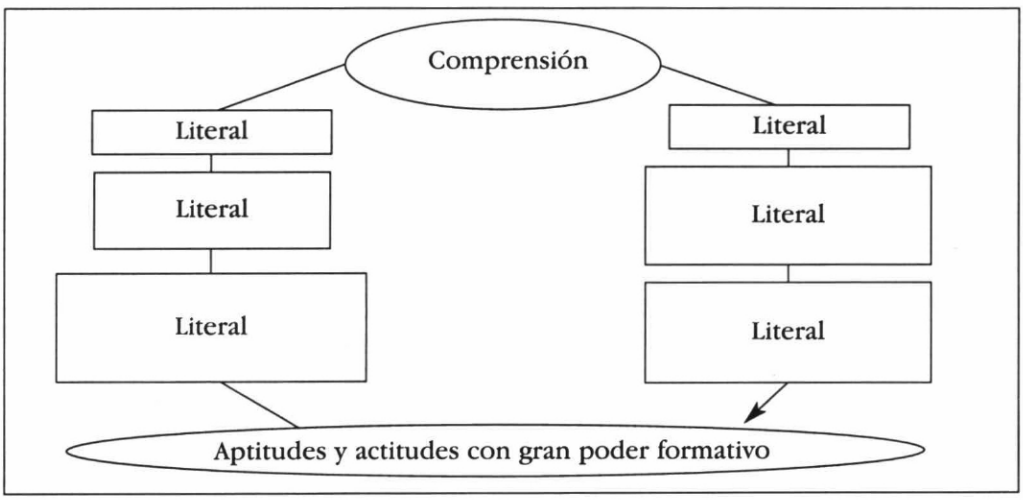
En el gráfico III se presentan las dos grandes dimensiones que tradicionalmente se han contemplado al reflexionar sobre la lectura en la educación formal: comprensión «literal» y «no literal». Pues bien, a la comprensión literal corresponden las tareas de «recuperación de la información», mientras que la comprensión no literal se lleva a efecto mediante tareas de «interpretación», «reflexión» y «comprensión global».

primer orden. De ahí, la consideración de la lectura como medio privilegiado de formación intelectual y humana.

Los niveles de competencia en la lectura

Uno de los aspectos más interesantes de estas evaluaciones está relacionado con el contraste empírico del marco conceptual

GRÁFICO III



Cada una de las tareas implicadas en los diversos modos o procesos de lectura supone e implica actitudes y aptitudes cognitivas determinadas. Así, por ejemplo, en la lectura literal se precisan actitudes de precisión, rigor, exactitud, etc. En las tareas implicadas en la comprensión no literal se ponen en funcionamiento aptitudes cognitivas relacionadas con el análisis, la inferencia, la síntesis, la reorganización de la información, la capacidad de relacionar los conocimientos previos con la nueva información, etc. Todas ellas tienen una potencialidad formativa de

anteriormente comentado. El tratamiento estadístico utilizado con técnicas muy desarrolladas (la Teoría de Respuesta al Ítem [TRI]), que no es posible comentar en este trabajo porque excede el enfoque del mismo) ha permitido deducir una escala de cinco niveles que describe la graduación de la competencia lectora atendiendo a las tres dimensiones contempladas en el marco conceptual:

- Recuperación de la información.
- Interpretación de textos.
- Reflexión y evaluación.

Cada uno de los cinco niveles describe y caracteriza cómo son las tareas asociadas al nivel en cada una de estas tres dimensiones. A continuación se describen estos cinco niveles de dificultad.

Nivel 1

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de identificar información teniendo en cuenta un único criterio. La información está explícita en el texto. Por ejemplo: localiza un elemento de información expresado de manera explícita en un texto con encabezados.
- *Interpretación de textos:* el lector reconoce el tema principal o el propósito del autor, siempre y cuando el texto verse sobre un tema familiar. Por ejemplo: infiere la idea principal de un gráfico de barras a partir del título.
- *Reflexión y evaluación:* El lector es capaz de realizar una conexión elemental entre la información contenida en el texto y el conocimiento cotidiano.

Nivel 2

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de identificar información puntual teniendo en cuenta varios criterios. Otra variable que añade un grado de dificultad es la relacionada con la presencia de «distractores».
- *Interpretación de textos:* el lector reconoce el tema principal o el propósito del autor, aunque resulte necesario realizar pequeñas inferencias. También es capaz de comprender las relaciones o interpretar el significado de una parte cuando la información no está destacada. Por ejemplo: interpreta la información de un párrafo para comprender el escenario de una narración, comprende la estructura de un diagrama de árbol, etc.
- *Reflexión y evaluación:* el lector es capaz de establecer una comparación o relación entre el texto y el conocimiento exterior. También es capaz de explicar una característica del texto basándose en la propia experiencia o en sus conocimientos.

Nivel 3

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de localizar e incluso, en algunos casos, reconocer la relación entre los elementos de información que cumplen múltiples criterios. Por ejemplo: identifica la fecha de inicio implícita de un gráfico.
- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de integrar diferentes partes de un texto para identificar la idea principal. También compara, contrasta y categoriza teniendo en cuenta muchos criterios. Por ejemplo: explica la motivación de un personaje relacionando los hechos de una narración larga; infiere la relación entre dos representaciones gráficas, etc.
- *Reflexión y evaluación:* el lector demuestra una comprensión detallada del texto teniendo en cuenta los conocimientos de la vida ordinaria y familiar. Es capaz de valorar y explicar las características de un texto. Por ejemplo: relaciona los hechos de una narración larga con

las propias ideas para justificar puntos de vista opuestos.

Nivel 4

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de combinar información que debe descubrirse en el texto y secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. También es capaz de inferir qué información del texto es importante para la tarea.
- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de hacer deducciones del texto para comprender categorías y relaciones en un contexto no familiar. También es capaz de responder a tareas relacionadas con las ambigüedades e ideas contrarias a lo esperado.
- *Reflexión y evaluación:* el lector valora críticamente un texto a partir de hipótesis basadas en su conocimiento. También demuestra una comprensión precisa de textos largos o complejos. Por ejemplo: compara y evalúa el estilo de dos cartas; evalúa la conclusión de una narración larga relacionándola con el argumento.

Nivel 5

- *Recuperación de la información:* el sujeto es capaz de combinar información que debe descubrirse en el texto y secuenciarla o relacionarla de acuerdo a numerosos criterios. Esta información puede estar fuera del cuerpo principal del texto. También es capaz de inferir qué información del texto es importante para la tarea. Igualmente se muestra competente a la hora de tratar con información extremadamente verosímil y que desempeña un papel fundamental. Por ejemplo localiza información en un diagrama de árbol a través de una información que se encuentra en una nota a pie de página.
- *Interpretación de textos:* el lector es capaz de interpretar el significado atendiendo a matices sutiles. También demuestra un entendimiento completo y exhaustivo del texto y de todos sus detalles. Por ejemplo: relaciona los matices lingüísticos de una narración larga respecto al tema principal con la presencia de ideas opuestas.
- *Reflexión y evaluación:* el lector valora críticamente un texto a partir de hipótesis basadas en conocimiento especializado. También demuestra una comprensión precisa de textos largos o complejos. Es capaz de manejarse con conceptos opuestos a las expectativas. Por ejemplo: realiza una hipótesis sobre un hecho inesperado teniendo en cuenta el conocimiento externo junto con toda la información relevante de una tabla compleja sobre un tema que resulte poco familiar.

Variables implicadas en la dificultad de los niveles

Analizando los cinco niveles de dificultad se pueden deducir una serie de variables que van marcando la graduación de los niveles respecto a las dificultades. Así, por ejemplo, en los textos continuos, la longitud de los mismos puede ser un factor que vaya incrementando la dificultad; no obstante, esta variable considerada en sí

misma no explica el grado de dificultad si no va asociada a otras variables como es la familiaridad del tema o el tipo de relaciones que se establecen dentro del texto. A continuación se presentan estas variables atendiendo a las tres dimensiones consideradas: «recuperación de la información», «interpretación de los textos» y «reflexión y evaluación».

Recuperación de la información

Son cuatro aspectos que hay que tener en cuenta para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la recuperación de la información. En primer lugar hay que tener en cuenta la cantidad de información que se maneja en la pregunta. Cuanta más información más compleja se hace la tarea. En segundo lugar hay que tener en cuenta si la información está explícita o implícita. En este último caso la dificultad aumenta. En tercer lugar, si la tarea exige la modificación de la información (reordenar, combinar, etc.) o si no es preciso modificarla; en el primer caso aumenta la dificultad. En cuarto lugar, hay que tener en cuenta si existe un único criterio para recuperar la información o bien se deben manejar varios criterios. En este último caso se hace la tarea más compleja. Véase en este sentido la tabla IV con los gradientes correspondientes.

Interpretación de textos

Son varios los aspectos que hay que tener en cuenta para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la interpretación de textos. En primer lugar debe considerarse si la interpretación exige la comprensión de la idea o del tema principal o bien si es necesario, además, comprender las relaciones intrínsecas de las partes y vincularlas con la idea principal o tema. Lógicamente en este segundo caso aumentan las dificultades. En segundo lugar hay que tener en cuenta la familiaridad del tema y del contexto. Cuanto menos familiar más dificultades tendrá el lector para comprender e interpretar la lectura. En tercer lugar, hay que observar si la información relevante está destacada en el texto o no se destaca de ninguna forma. En este caso aumentan las dificultades. Existe otra variable que también suele estar asociada al grado de dificultad de la tarea y tiene que ver con el grado de alejamiento de las expectativas y conocimientos previos del lector respecto a lo que se cuenta en el texto. Véase la tabla V con los gradientes correspondientes.

TABLA IV

Facilidad de la tarea	**Dificultad de la tarea**
Información puntual	Mucha información
Información explícita	Información implícita
Información no modificada	Información modificada
Único criterio	Múltiples criterios

TABLA V

Facilidad de la tarea	Dificultad de la tarea
Comprensión de las ideas importantes	Comprensión de las relaciones
Mucha familiaridad del tema	Tema poco familiar
Información relevante destacada	Información relevante no destacada
Texto responde a las expectativas	Texto se aleja de las expectativas

Reflexión y evaluación

Son varios los aspectos que hay que deben considerarse para analizar el grado de dificultad de las tareas relacionadas con la reflexión y la evaluación. En primer lugar, hay que tener en cuenta el vínculo entre la información del texto y el tipo de conocimiento del lector. Si el vínculo es sencillo las tareas son más fáciles, si el vínculo exige conexiones o comparaciones más elaboradas, aumenta la dificultad de la tarea. Además hay que tener en cuenta si la tarea exige un conocimiento elemental y cotidiano por parte del lector o si por el contrario exige un conocimiento más depurado y elaborado. En segundo lugar hay que considerar la necesidad o no de la formulación de hipótesis para realizar la valoración y reflexionar sobre el texto. Cuantas más hipótesis se exijan mayor dificultad de la tarea. Por último hay que considerar la valoración crítica y el posicionamiento personal. Cuanta menos crítica exija la tarea más fácil resulta. Véase la tabla VI con los gradientes correspondientes.

Los resultados de la evaluación en el año 2000 y en el 2003

La evaluación puede interpretarse como una amenaza o como una oportunidad para mejorar. Desde los enfoques de la evaluación formativa se ha insistido en que el fin de la evaluación no es otro que ayudar en el proceso formativo de los evaluados. No es éste el único fin de la evaluación, ya que también es lícito el fin

TABLA VI

Facilidad de la tarea	Dificultad de la tarea
Relación sencilla entre texto y conocimientos previos del lector	Exigencia de relaciones complejas
Exigencia de conocimiento previo elemental	Exigencia de conocimiento previo elaborado
No se formulan hipótesis	Se formulan hipótesis
Poco posicionamiento crítico	Alto compromiso personal en el posicionamiento crítico

sumador que tiene como finalidad la constatación de los logros. La sociedad tiene el derecho de conocer los resultados de la educación y la rentabilidad de la inversión en este campo.

En una escala de media 500 puntos y desviación típica 100, el resultado de España en la evaluación del año 2000 fue de 493 puntos (error típico de 2,7) lo que supone una situación ligeramente por debajo de la media. En la evaluación del año 2003 el resultado fue de 481 puntos (error típico de 2,6). Lo cuál supone, una mayor diferencia respecto a la media y por lo tanto, un empeoramiento de los resultados respecto a la evaluación anterior.

Según los informes de las evaluaciones del año 2000 y del 2003, los resultados de los alumnos españoles se caracterizan por su homogeneidad, lo que supone que en la distribución del alumnado en los cinco niveles de competencia, los alumnos se agrupan en los niveles centrales, mientras que en los niveles extremos hay pocos alumnos con rendimientos muy altos o muy bajos. Desde el punto de vista de la equidad éste es un dato positivo y como tal debe ser tenido en cuenta como un logro de la educación en nuestro país.

En contrapartida, en la evaluación del 2000, únicamente el 4% de los alumnos españoles alcanzaron el nivel 5 (el más alto de la escala), frente al 10% de los estudiantes de los países de la OCDE. Más del 15% de los estudiantes de Australia, Canadá, Finlandia, Nueva Zelanda y el Reino Unido llegan al nivel 5, igual que el 12% de los alumnos de países como Bélgica, Estados Unidos e Irlanda. En la evaluación del 2003, llegaron al nivel 5 únicamente el 5% de los alumnos frente a países como Australia, Bélgica, Canadá, Finlandia, Corea, Nueva Zelanda, Liechtenstein que tuvieron un 12% del alumnado en el nivel 5 de lectura. Veamos cómo el informe PISA caracteriza lo que supone dominar el nivel 5 de lectura.

> Los estudiantes que alcanzan el nivel más alto de dominio de PISA tienen una gran probabilidad de mejorar el acervo de talento de su país. La proporción actual de estudiantes que se desempeña en estos niveles puede también influenciar la contribución que esa nación hará en el futuro al acervo de empleados de perfil muy alto en la economía global. Es por ello que comparar las proporciones de los estudiantes que alcancen el nivel más alto de dominio en aptitud para lectura es, en sí mismo, de gran relevancia[10].

Véase en la tabla VII la distribución de los alumnos españoles, según el nivel alcanzado, en la evaluación del año 2000 y en la del 2003.

TABLA VII

Niveles	% alumnos año 2000	% alumnos año 2003
Nivel 1 (o menos)	16%	21%
Nivel 2	26%	26%
Nivel 3	33%	30%
Nivel 4	21%	18%
Nivel 5	4%	5%

(10) PISA 2000: «Conocimientos y aptitudes para la vida». Santillana (ed.), México 2002, p. 41.

Como puede observarse en la evaluación del 2003 aumenta el porcentaje en los niveles inferiores respecto a la evaluación del 2000 y disminuye el porcentaje en los niveles superiores. Estos resultados obligan a reflexionar sobre la necesidad de mejorar las competencias lectoras de nuestros alumnos sin renunciar a lo que se ha conseguido, pero planteando nuevos retos. Es posible mejorar la calidad y alcanzar metas de mayor excelencia sin renunciar por ello a la equidad. En nuestra opinión, el equilibrio del binomio «excelencia-equidad» debe marcar el futuro de nuestro sistema educativo.

Estos son los datos objetivos, a partir de aquí las múltiples y diferentes valoraciones. En nuestra opinión no pueden considerarse unos buenos resultados, aunque si se relacionan los resultados alcanzados con los gastos en educación, se ve que hay una alta correlación entre ambas variables. Desde todos los puntos de vista, la lectura es un área de mejora y debe ser un campo preferente de trabajo en nuestros centros, desde Infantil hasta el Bachillerato.

Algunas propuestas de mejora

La evaluación es una oportunidad para mejorar, ya que la mirada hacia atrás no soluciona los problemas del mañana si no se proyectan al futuro las lecciones aprendidas. Sean cuales fueren los resultados de la evaluación siempre deben servir para marcar nuevos hitos y renovados retos, ya que la mejora debe ser continua, permanente y sostenida. A continuación se describen cinco propuestas de mejora, tanto para las Administraciones Educativas como para los centros y profesores.

Primera propuesta: empezar por la enseñanza

Empezar por la enseñanza, no esperar a la evaluación. El «nuevo marco para la evaluación» de PISA puede ser utilizado como un referente curricular para todos los países que participan en estas evaluaciones. No se está planteando que se inviertan los términos y que el currículo se derive del diseño de la evaluación, se propone que los currículos y la práctica docente puedan beneficiarse de la evaluación. Debe recordarse, además, que las evaluaciones PISA no son curriculares aunque, no cabe duda, pueden ayudar a dar perspectivas innovadoras a la enseñanza de la lectura en los países participantes.

Desde el punto de vista pedagógico conviene que los centros y profesores sean conocedores de los referentes que se utilizan en cualquier tipo de evaluación externa. De ahí la importancia de hacer público no solamente el marco teórico de la evaluación sino las pruebas utilizadas o al menos algunos elementos de la evaluación (lecturas, reactivos, etc.) que sean relevantes y significativos. Desde el punto de vista técnico no es viable hacer pública toda la prueba porque no sería posible la comparación con los resultados de la siguiente evaluación.

Empezar por la enseñanza sin esperar a la evaluación tiene en nuestro caso una aplicación nueva: el marco teórico de la lectura definido por PISA no es únicamente un marco válido para la evaluación, también puede utilizarse para la planificación y la enseñanza de la lectura. Hacer un repaso de lo enunciado en los apartados anteriores puede servir para analizar la propia práctica docente al comparar los propios objetivos, contenidos y metodologías con la propuesta descrita más arriba. ¿Se trabajan textos continuos y discontinuos en nuestras aulas? ¿Se trabajan textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos? ¿Se practican, mediante tareas específicas, los diferentes procesos de lectura? Son estas algunas de las preguntas que podemos

hacernos para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y de evaluación.

Segunda propuesta: buscar métodos de enseñanza y de evaluación adecuados

La mejora de la calidad de la enseñanza requiere, generalmente, una actualización de métodos didácticos de enseñanza y evaluación acordes con las investigaciones de la psicología y de las didácticas específicas. Ahora bien, no deben propiciarse métodos altamente sofisticados y complejos que por su propia dificultad y escasa capacidad de generalización están abocados al fracaso. Es posible, por el contrario, propiciar métodos y procedimientos sencillos para mejorar el rendimiento en la lectura. Estas propuestas deben ser realistas y estar relacionadas estrechamente con las prácticas más habituales del profesorado. Se puede y se debe enseñar a nuestros alumnos a comprender textos sin recurrir a métodos sofisticados.

Tercera propuesta: enfoque transversal de la lectura

A lo largo de toda la historia de la educación, la lectura ha sido la llave de acceso al conocimiento de cualquier disciplina; por lo tanto, la lectura es un aprendizaje básico que debe ser contemplado por todo el profesorado, ya que la lectura tiene un carácter instrumental en todas las áreas.

Las aptitudes y actitudes que se desarrollan en la lectura tienen una capacidad formativa generalizable a todas las tareas que requieran hábitos de atención, exactitud, rigor, capacidad de relación, de inferir, de deducir, etc., y, a la inversa, cuando estas aptitudes se desarrollan en otras áreas de conocimiento, revierten en la mejora de la lectura.

Cuarta propuesta: enseñanza planificada de la lectura

La lectura debe enseñarse de forma planificada y sistemática, pero no únicamente en el área de Lengua y Literatura. Si el conjunto de profesores es consciente de la importancia de la lectura en el desarrollo formativo de los alumnos, con un poco de dedicación, esfuerzo y coordinación pueden contribuir a elevar considerablemente los niveles de competencia lectora de los alumnos.

Los distintos departamentos didácticos y los equipos de ciclo pueden contribuir a la mejora de la lectura de textos propios del área. Adoptando algunas medidas y acuerdos conseguirían que el centro tuviese un plan de mejora de la lectura comprensiva realista y eficaz.

En la vida escolar hay múltiples oportunidades para trabajar la lectura comprensiva, el propio libro de texto o manual escolar nos ofrece múltiples ocasiones para poner en práctica diferentes modos de lectura. Otras ocasiones para aplicar las propuestas descritas más arriba serían, entre otras, las siguientes: la elaboración de trabajos basados en información recogida de enciclopedias, manuales de consulta, Internet, etc.; la preparación de exposiciones orales, el trabajo en grupo, etc., por citar solamente algunas de ellas.

El mero hecho de ser conscientes de la importancia de la lectura sería un gran paso hacia adelante, porque como expresa 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 daría por añadidura, se encuentra en los libros... que hay que saber leer y escribir[11].

La experiencia de diferentes países ha demostrado que es posible mejorar la lectura de los alumnos de primaria y de secundaria mediante la implicación del profesorado, el establecimiento de planes de mejora de la lectura y el apoyo de las Administraciones Educativas.

(11) C. PUJOL: *Cuadernos de escritura*. Pamplona. Pamiela, p. 40.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DIFICULTADES Y LIMITACIONES

Mª JESÚS PÉREZ ZORRILLA*

RESUMEN. Un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja, y diferentes autores señalan que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación. Se describen las distintas medidas de producto que pueden utilizarse para ello y los problemas más comunes que plantean. Otro aspecto relevante en la evaluación de la comprensión es el tipo de texto, dadas las diferentes características que presentan los distintos tipos de texto. Finalmente, el artículo se centra en el terreno práctico: el desarrollo de la evaluación de la comprensión lectora en el INECSE.

ABSTRACT. One of the main problems when it comes to assessing reading literacy is the lack of a clear and accurate definition of it. The fact that it is a complex ability is commonly accepted and several experts have pointed out five comprehension levels or processes to be taken into consideration for its assessment. The various measures of product that can be used and the most common problems that arise are described. The different types of texts, according to their characteristics, are another important aspect in reading literacy assessment. This article concludes by putting those aspects into practice: the development of reading literacy assessment in the INECSE.

DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien

(*) Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138
Fecha de entrada: 07-07-2005

este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Flor, 1983). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas.

Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora.

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto.

La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983).

Finalmente, hay que subrayar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previos (*background knowledge*) del lector cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar

inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Feeley, Werner y Willing, 1985; Bruner, 1990; Binkley y Linnakylä, 1997).

Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

PROCESOS DE COMPRENSIÓN

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Alliende y Condemartín que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988), y que son los que, desde 1995, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), tanto en primaria, como en secundaria.

COMPRENSIÓN LITERAL

El primer nivel es el de la *comprensión literal*. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán es este nivel preguntas dirigidas al:

- reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- reconocimiento de las ideas principales.
- reconocimiento de las ideas secundarias.
- reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- recuerdo de detalles.
- recuerdo de las ideas principales.
- recuerdo de las ideas secundarias.
- recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- recuerdo de los rasgos de los personajes.

REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El segundo nivel se corresponde con la *reorganización de la información*, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- resumenes: condensar el texto.
- síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explicita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

Comprensión inferencial

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la *comprensión inferencial:*

- la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- la inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- la inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

Lectura crítica o juicio valorativo

El cuarto nivel corresponde a la *lectura crítica o juicio valorativo* del lector, y conlleva un:

- juicio sobre la realidad.
- juicio sobre la fantasía.
- juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

Apreciación lectora

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el *nivel de la apreciación lectora*. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:
  - motivos,
  - posibilidades,
  - causas psicológicas y
  - causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre:
  - relaciones espaciales y temporales,
  - referencias pronominales,
  - ambigüedades léxicas y
  - relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

No cabe ninguna duda de la complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión.

Con todo, a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos. En las evaluaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), lo que interesa es realizar una evaluación de carácter general –se evalúa el sistema, no al alumno– cuyos resultados van dirigidos a la toma de decisiones también de carácter general, tales como la distribución de recursos, la descripción de determinadas situaciones educativas, la evaluación de programas educativos implantados en el ámbito estatal, etc.

Pues bien, este tipo de decisiones requiere, asimismo, la obtención de información de carácter general. Dado que las decisiones se toman en función del grupo o muestra examinado y no de los resultados individuales, no es necesario que todos los alumnos pasen por todos los ítems de las pruebas que se aplican. Este tipo de evaluación se caracteriza también por su carácter estático, por lo que ni la metodología de la evaluación, ni el nivel de dificultad de la misma pueden adaptarse al nivel individual. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos.

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de *«medidas del producto»*. Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él.

La utilización de las medidas de producto supone una visión restrictiva de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura. Es evidente la necesidad de lograr una perspectiva más amplia de la comprensión lectora, pero ¿cómo hacerlo con muestras que, en España, están en torno a los 10.000 alumnos? ¿Qué tipo de pruebas se pueden llevar a cabo para que una evaluación que se caracteriza por ser externa y puntual obtenga los mejores resultados en el menor tiempo posible e interfiriendo lo menos posible en la rutina diaria de los centros?

Algunos autores señalan que lo más adecuado sería utilizar los distintos enfoques de medidas disponibles dado que, en su opinión, cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora. De este modo, la combinación de varios tipos de medidas dará una visión más clara de dicha capacidad. En este sentido, Frederickson (1984) afirma que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo de preguntas de lección múltiple. Sin embargo, Bennett (1993) señala que la investigación empírica únicamente ha aportado pruebas ambiguas acerca del hecho de que, por ejemplo, las tareas con preguntas elaboradas midan destrezas claramente diferenciadas de las que miden las tareas con preguntas de respuesta múltiple.

Entre las distintas medidas de producto que se pueden utilizar están las que pasamos a desarrollar a continuación.

Evocación o recuerdo libre

Este tipo de medida se obtiene solicitando al lector que lea un texto o una serie de textos y que, a continuación, evoque los textos leídos. Es uno de los procedimientos más empleados tradicionalmente para comprobar la adquisición de información. La fidelidad y precisión con que lo que se ha leído queda reflejado en lo que se ha escrito será, en este caso, una prueba de comprensión (Rodríguez Diéguez, 1991), puesto que la producción de un mensaje exige, como es obvio, la previa comprensión del mismo.

Este procedimiento presenta la ventaja de que su aplicación es fácil. No obstante, ésta se ve contrarrestada por la dificultad que plantea la interpretación de dicha medida. En este sentido, ha existido poco acuerdo entre los distintos autores acerca de los procedimientos que han de ser empleados a la hora de puntuar los protocolos.

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en este tipo de medidas pueden proporcionar información acerca de la organización y el almacenamiento de la información en la memoria y, en combinación con otras medidas, acerca de las estrategias de recuperación de la información que utiliza el lector. No obstante, aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el lector recuerda, no permiten afirmar nada sobre la comprensión-memorización de aquello que no se evoca, ya que el hecho de que el lector no evoque determinada información puede deberse a muchos factores como, por ejemplo, un *déficit* de producción o la interpretación errónea de lo que se le demanda.

Por otra parte, el hecho de emplear este tipo de medida supone asumir que para que algo sea recordado debe ser comprendido, pero estudios sobre el aprendizaje verbal han demostrado que el ser humano tiene una gran capacidad para recordar material sin significado.

Además, el alumno debe entender claramente el nivel de detalle que se requiere de él y el grado en que se espera que su evocación conserve la estructura superficial del texto original. Por otra parte, este tipo de medida requiere que el lector utilice sus destrezas de producción – orales o escritas–, y es un hecho reconocido que existen grandes diferencias individuales en la capacidad de los alumnos para utilizar dichas habilidades. Si un lector es medianamente diestro, habrá conseguido un cierto nivel de comprensión de aquello que leyó. Si se le pide a continuación que exprese por escrito aquello que ha leído, realizará, sin duda, una interpretación de lo que leyó, es decir, una construcción elaborada a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector.

El equiparar este tipo de prueba a la comprensión supone asimilar las condiciones de producción de un texto con las condiciones de recepción. En primer lugar, el texto producido estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído. Es justamente éste el efecto que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad expresiva del que descodificó el mensaje: si es suficientemente hábil para expresar por escrito u oralmente aquello que leyó y entendió. Con lo cual, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas no convergen necesariamente.

Pero, además, la valoración de la comprensión se ve influenciada por el nivel de comprensión del evaluador del texto que se evalúa, el texto escrito por el alumno. El alumno tiene que comprender el texto y luego ha de ser capaz de expresar lo comprendido para que otra persona (el evaluador) lo lea. La comprensión del texto escrito por el alumno lograda por este evaluador será el determinante a la hora de otorgarle una calificación. Es una cadena compuesta por tres eslabones. Lo que el evaluador interpreta ha de coincidir con lo que el alumno evaluado ha escrito y esto, a su vez, está asociado a su nivel de comprensión del texto leído.

Esta podría ser la limitación más significativa que afecta a los procedimientos de evaluación de la comprensión a partir de la elaboración de textos por parte de quien se supone que comprendió el texto inicial.

Todos estos factores hacen que este tipo de medida deba interpretarse con precaución.

Preguntas de «sondeo»

Una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre consiste en realizar una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar la información que el lector haya podido almacenar tras la lectura del texto.

El uso de este procedimiento presenta algunos problemas. El primero es que no existe un método que permita generar preguntas adecuadas que sea válido para todos los textos. El segundo estriba en que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector ha recogido del texto. Tampoco está claro si existe una diferencia cualitativa entre la comprensión de la información evocada libremente y la obtenida por medio de preguntas de sondeo, o si la diferencia está relacionada con el nivel de recuperación de la información.

Además, esta técnica consume una gran cantidad de tiempo, y su administración y corrección requieren práctica y entrenamiento.

Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas permiten obtener información diferente de la que se obtiene con la evocación libre, ya que dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. Así, por ejemplo, el buen lector puede hacer determinadas inferencias durante la lectura que el mal lector puede no hacer si las preguntas de sondeo no le sugieren que éstas pueden serle útiles.

En este tipo de preguntas, persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción, aunque deba recurrir a ellas en menor medida que en el caso de la evocación libre.

Cuestionarios

A la hora de realizar un cuestionario, se parte del supuesto de que, dado que no

se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo.

Se han empleado distintos modelos de cuestionarios en los que se han utilizado diferentes tipos de preguntas. Cada uno de ellos pretende que el alumno desarrolle una serie diferente de destrezas que permitan también recoger información de carácter diferente.

Items de verdadero/falso

Las preguntas con ítems de verdadero/falso presentan –frente a los anteriores tipos de preguntas– la ventaja de que no requieren el uso de destrezas relacionadas con la producción. No obstante, presentan otros problemas que hay que tener presentes.

En primer lugar, al puntuar estas pruebas, es necesario eliminar la posibilidad de que se haya acertado por azar –y la probabilidad de que así sea está en torno al 50%. El azar no es siempre un factor fácil de eliminar porque nunca puede saberse por qué el lector ha respondido correcta o incorrectamente.

Además, en este tipo de prueba, el lector debe llevar a cabo un proceso de «emparejamiento» que está determinado por las características de la pregunta. Así, cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, el proceso no entraña mucha dificultad. Cuando no es así, el lector debe transformar la información almacenada en su memoria o la pregunta para poder llevar a cabo con éxito dicho proceso. Asimismo, cuando la estructura superficial de la pregunta coincide con la del texto original, pero lo que en ella se afirma es falso, también puede plantearse un conflicto.

No obstante, este tipo de preguntas parece tener menor valor diagnóstico, aunque permite muestrear una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo, y esto supone una ventaja. Su validez es elevada cuando se pretende realizar evaluaciones de carácter administrativo o descriptivo, pero persiste el problema que supone la dificultad para encontrar un método que pueda utilizarse a la hora de elaborar las preguntas.

Preguntas de elección múltiple de alternativas

Uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora es la utilización de preguntas de elección múltiple de alternativas. En estos casos, se proporciona a los alumnos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta.

Entre las ventajas de este tipo de pruebas habría que señalar que no sólo pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, sino que, además, reducen las posibilidades de que la selección de la respuesta correcta sea consecuencia del azar, tal y como ocurría en el caso de los items de verdadero/falso. De esta forma, se podría afirmar que la selección de una respuesta concreta obedece al uso que el lector hace de determinado tipo de estrategias, lo que permitiría obtener una muy valiosa información de carácter diagnóstico. Aunque persiste el problema que señalamos al hablar de otros tipos de cuestionario, ya que el emplear preguntas induce al lector a llevar a cabo un procesamiento que de otra forma quizá no hubiera tenido lugar, el hecho de proporcionarle una

variedad de alternativas disminuye su repercusión.

En cuanto a las limitaciones que presenta este procedimiento de medida, una de las principales es que sólo una respuesta se considera correcta, aunque recientes avances en el estudio de la comprensión lectora demuestran que es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarán incorrectas si sólo se admite como válida una de la respuestas. Este problema hace que la construcción de este tipo de pruebas no sea una tarea fácil.

Por otra parte, a la hora de aplicar y evaluar los resultados obtenidos en estas pruebas, debe tenerse en cuenta que requieren el uso, por parte del alumno examinado, de una serie de estrategias de procesamiento relacionadas, en su mayor parte, con la resolución de problemas y no específicamente necesarias para la comprensión lectora, por lo que la evaluación puede sufrir un sesgo. Algunos autores han intentado evitarlos utilizando procedimientos como, por ejemplo, pedir al lector que estime la probabilidad de aciertos de cada una de las alternativas o permitirle explicar por qué considera ambiguo un determinado ítem.

En este tipo de tareas, al igual que en cualquiera de los otros tipos de cuestionario analizados, también debe tenerse en cuenta que las demandas impuestas por la tarea varían mucho en función de si el alumno tiene o no presente el texto original en el momento de responder a las preguntas.

OTROS PROBLEMAS DE LAS MEDIDAS DE PRODUCTO

Las medidas de producto para la evaluación de la comprensión lectora presentan problemas como, por ejemplo, la determinación de los textos. No parece adecuado que sea el azar el que determine los textos que van a emplearse para evaluar la comprensión lectora de los alumnos, ya que lo que interesa averiguar es hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto.

En lo que respecta a las pruebas de comprensión, no existen reglas para generar las preguntas que deben incluirse. Actualmente, algunos autores han intentado desarrollar sistemas que permiten clasificar dichas preguntas mediante el análisis proposicional del texto y el posterior análisis de las fuentes de información requeridas para contestar.

Tampoco existe un sistema claro que permita generar varias respuestas para cada una de las preguntas. En el caso de las preguntas de elección múltiple, se podrían tener en cuenta ciertas cuestiones a la hora de clasificar las preguntas y las posibles respuestas. Una primera hace referencia a la fuente de información requerida: la información textual, el conocimiento previo, o ambos, y a su posible localización en el texto, especialmente por lo que respecta a la macroestructura. La segunda guarda relación con el análisis de las demandas cognitivas que dichas preguntas imponen al lector. Los sistemas de clasificación basados en las consideraciones que hemos expuesto hasta ahora deben especificar la relación existente entre ellos y los diversos propósitos con que el lector aborda la lectura.

Finalmente, a la hora de aplicar e interpretar las pruebas, debe tenerse en cuenta que las demandas cognitivas que esta tarea plantea al alumno son muy diferentes dependiendo de si se le permite o no acudir de nuevo al texto para responder a las preguntas. Cuando el texto no

está a disposición del alumno, éste depende en mayor medida de la memoria a largo plazo. Asimismo, se exige emplear mucho más las capacidades relacionadas con la recuperación y organización de la información. Por el contrario, cuando el texto está presente, lo imporatante a la hora de llevar a cabo la tarea es saber localizar en el texto la información requerida, es decir, emplear correctamente estrategias de búsqueda y razonamiento.

La evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado. La ejecución de dicha tarea depende de una serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: el contenido del texto, su estructura y su lenguaje; la adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada.

Uno de los factores que afectan a los resultados de la comprensión es el nivel de dificultad que presenta el texto que se emplea para realizar dicha evaluación. Ésta no es sólo una cuestión objetiva, también hay que tener en cuenta la dificultad subjetiva que cada texto presenta para cada lector concreto (Artola, 1983). La mayor parte de la investigación relacionada con esta variable se centra en la valoración de la legibilidad, en la facilidad o dificultad con que un texto escrito puede ser comprendido por un lector, y, para ello, se presta atención a criterios lingüísticos y psicolingüísticos, y se ignoran las razones de tipo psicológico que pueden hacer que un texto resulte difícil (Johnston, 1983).

LOS TIPOS DE TEXTO

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto. En este sentido, Isenberg (1978) señala que existen razones para la elaboración de una tipología textual. En esta tipología, los textos descriptivos se caracterizan por presentar situaciones estáticas y hacer hincapié en las características físicas del objeto del texto. Los textos narrativos hacen referencia a uno o a varios personajes centrales y secundarios, y relatan los acontecimientos que les ocurren en un determinado período de tiempo y las relaciones causales existentes entre ellos. Los textos expositivos se caracterizan, por su parte, por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector.

Existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva (Graesser, Hauft-Smith, Cohen y Pyles, 1980). En general, se puede decir que mientras que en la exposición se transmite información nueva y se explican temas también nuevos, en la narración se presentan variaciones nuevas a partir de información ya conocida.

Otras diferencias entre ambos tipos de texto enumeradas por Graesser y Goodman (1985) señalan que mientras que el lector asume que la información que se transmite en una exposición es cierta, considera que la que se le proporciona en la narración puede ser ficticia y, por tanto, no ha que evaluar constantemente la veracidad de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal o/y orientada hacia metas, mientras que la exposición abunda más

en las conceptuaciones descriptivas. Se realizan más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos. Las funciones comunicativas de la narración y de la exposición son principalmente las de entender e informar, respectivamente. Los recursos retóricos que utiliza el escritor para transmitir la información en uno y otro tipo de discurso difieren precisamente porque sirven a distintos propósitos. Los medios para señalar los distintos tipos de relaciones de coherencia juegan un papel más importante en la comprensión de la exposición que en la de la narración.

Debido a estas diferencias, la construcción del significado parece estar guiada fundamentalmente por el conocimiento en el caso de la narración y, en el caso de la exposición, por la estructura proposicional y superficial del texto. Esto ha posibilitado que la investigación actual de esta variable se agrupe en torno a dos líneas: una, el análisis del texto en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, otra, el estudio de la interacción entre autor y lector –el texto es considerado un instrumento de comunicación entre ambos.

En lo referente al primer tipo de estudios, se ha investigado cómo afectan a la lectura variables relacionadas con el contenido como la longitud del texto, la densidad de la información, la cantidad de información nueva, la densidad de los argumentos o proposiciones, el nivel de concreción del texto, el grado de interés del mismo, la capacidad del lector para identificarse con el personaje del texto, lo explícito de la información, el grado de cohesión del texto...

En lo que respecta al segundo tipo de estudios, que se centra en la interacción entre el lector y el escritor, se estima que dicha interacción se basa, al igual que todas las interacciones sociales, en la «ley de la buena forma» y que, por tanto, ésta está presente de manera constante en los distintos textos, aunque la forma específica en que se lleva a cabo dicha interacción puede variar de unos textos a otros. Desde esta perspectiva, se considera que el texto tiene una función comunicativa. El autor posee una base de conocimientos y desea comunicar al lector parte de ella. La tarea del autor consiste, por tanto, en organizar dicho mensaje de acuerdo con las que percibe como posibles características del lector. Se supone, en consecuencia, que los autores utilizan las herramientas de que disponen para generar aquellas claves que piensan pueden ayudar al lector a reconstruir el significado que pretenden comunicar. A su vez, el lector debe servirse de estas claves para inferir o construir dicho significado. Se juzga, por tanto, que el significado debe ser construido activamente y no meramente transferido, y que tanto el lector, como el autor participan activamente de dicho proceso de construcción.

Otra cuestión que hay que tener en cuenta cuando se habla de los textos es la adecuación entre estos y la experiencia o el conocimiento previo del lector. El entorno social, lingüístico y cultural en el que una persona se educa puede tener gran importancia en la ejecución de las pruebas de comprensión. Es decir, el problema que aquí se plantea es si los resultados de las pruebas de comprensión lectora son justos con aquellos grupos cuya experiencia cultural, lingüística o social difiere de aquella que se refleja en el contenido de los textos de la prueba. Se supone, por tanto, que un alumno puede realizar inadecuadamente la prueba simplemente porque existe un desajuste entre su experiencia o sus conocimientos previos y la naturaleza del texto (Bisanz y Voss, 1981).

En lo que respecta a la falta de adecuación entre el texto y la experiencia

previa del lector, Johnston (1983) distingue entre desajustes de carácter cuantitativo y cualitativo. Los primeros hacen referencia a una falta de experiencia o conocimientos previos sobre el tema relevante del texto. Dichas diferencias cuantitativas pueden evaluarse mediante pruebas que midan el conocimiento que el alumno tiene acerca de los temas que se abordan en ellas antes de la propia prueba de comprensión. La puntuación obtenida por cada alumno en las pruebas de comprensión podría entonces ajustarse en función de la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento previo. No obstante, este procedimiento es criticado por Farr y Carey (1986), entre otros, ya que supone negar que la comprensión lectora sea el resultado de la combinación de una serie de factores entre los que se incluye el grado de conocimiento y experiencia previa y, por tanto, introduce un nuevo sesgo, aunque de carácter distinto, en la medida de la comprensión.

Por otra parte, los desajustes cualitativos pueden no deberse al hecho de que el alumno no posea conocimientos o experiencia previos sobre el tema que la prueba aborda, sino a que sus experiencias o conocimientos difieran cualitativamente de los del autor del texto. Los desajustes de este tipo pueden, en consecuencia, llevar al lector a elaborar un modelo de significado totalmente inadecuado sin que sea consciente de este problema. Los diferentes grupos culturales difieren no sólo en lo que respecta a sus experiencias o conocimientos previos sobre determinados temas, sino también en las estrategias que utilizan en la adquisición de dichos conocimientos, lo que dificulta aún más el poder abordar los desajustes cualitativos.

Johnston plantea tres formas hacer frente al problema que hay que abordar a la hora de evaluar la comprensión lectora. Primero, insiste en que deben seleccionarse cuidadosamente aquellas cuestiones que puedan introducir sesgos. Después, señala la necesidad de utilizar un lenguaje que se adecue a la subcultura del lector para realizar la evaluación. No obstante, dado que, a lo largo de su vida, el lector tendrá que enfrentarse a textos en los que su conocimiento difiera cualitativamente de conocimiento del autor del texto, propone evaluar a través de un lenguaje estándar, utilizar distintos contenidos y estructuras, e incluir medidas que permitan discriminar entre aquellos problemas que pueden atribuirse a desajustes en el conocimiento o la experiencia previa y otro tipo de problemas.

En segundo lugar, habría que referirse también a la adecuación entre las pruebas de lectura y la instrucción lectora recibida. Con frecuencia, se señala la conveniencia de que los procedimientos de evaluación de la comprensión empleados se ajusten a la instrucción lectora recibida por el alumno, es decir, que aquello que se enseña sea aquello que se mide.

Una tercera cuestión que ha de tenerse en cuenta cuando se habla de la adecuación del procedimiento de evaluación son las características de la tarea, esto es, lo que se demanda al alumno. A la hora de evaluar la comprensión lectora, es necesario tomar en consideración las exigencias o demandas cognitivas que el procedimiento de evaluación empleado impone al alumno, demandas que a menudo no tienen que ver con la comprensión lectora en sí misma y pueden sesgar los datos obtenidos. Así, el uso de determinadas destrezas cognitivas es necesario en el caso de algunos de los procedimientos de evaluación empleados y puede afectar a las tareas de comprensión lectora.

Una de esas destrezas implicadas en muchas tareas de comprensión está rela-

cionada con las habilidades de producción o destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de la información almacenada en la memoria. Los alumnos que tengan dificultades en ese tipo de destrezas podrán ver perjudicadas sus puntuaciones en comprensión aunque, de hecho, la comprensión en sí sea buena. Entre los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora que requieren un mayor uso de estas destrezas de producción están los procedimientos de evocación libre. En el otro extremo, están las pruebas de selección de respuestas verdadero/falso o las de elección múltiple, que apenas requieren la utilización de estas habilidades.

ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL INECSE

Si tenemos en cuenta la complejidad de todo lo expuesto anteriormente, las evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas en el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) –dentro de una evaluación más amplia, la del Área de Lengua Castellana y la Literatura, que, a su vez, es una de las áreas que forman parte de la evaluación del sistema educativo– tienen en cuenta, por un lado, los diferentes niveles de comprensión que, como ya se ha señalado anteriormente, están relacionados con la compresión literal, la reorganización de la información, la comprensión mediante inferencias, la lectura crítica y la apreciación lectora, y, por otro, los tipos de texto: literario, informativo y verbo-icónico.

A través de la comprensión literal, el alumno tendrá que realizar tareas como identificar la idea principal –lo que implica jerarquizar ideas y elegir las más generales–; localizar las ideas secundarias y los detalles; seleccionar la información relevante que le permita, entre otras actividades de la vida cotidiana, explicar la finalidad de un gráfico, un cuadro, etc.; realizar una descripción del personaje principal, la época o el ambiente de la historia... Cuando se requiere que el alumno reorganice la información, lo que se pretende es que establezca categorías y clasifique la información, resuma o condense el contenido de un texto, refunda ideas, hechos, etc.; cuando se le pide que realice inferencias, el alumno tendrá que deducir, identificar, comparar, contrastar y relacionar ideas, identificar motivos o intenciones de los personajes... o establecer relaciones causa/efecto; cuando se le solicita que realice una lectura crítica, se requiere de él que argumente, evalúe la importancia de la información, la compare con su propia experiencia, etc.; y, por último, cuando se pretende que utilice la apreciación lectora, se le está pidiendo un juicio valorativo sobre la forma y el contenido de lo que ha leído.

Para realizar una clasificación de los tipos de texto, se ha partido de la que se recoge, aunque no de forma explicita, en los desarrollos curriculares, puesto que se trata de una evaluación curricular que se refiere a textos literarios (fragmentos descriptivos, narrativos o dialogados de cuentos, novelas, teatro, etc.), textos informativos (noticias, recetas, instrucciones, cartas, folletos, prospectos, divulgación científica) y textos verbo-icónicos (rótulos, cómic, viñetas, anuncios, planos, etc.). Todos estos tipos de textos se mencionan en el currículo establecido para el sexto curso de Educación Primaria.

La selección de textos, dada la dificultad que ello implica y la necesidad de evitar que se efectúe al azar, se realiza recurriendo al «juicio de expertos». Estos expertos tienen un perfil preestablecido:

han de ser profesores de Lengua que impartan clase en el mismo nivel educativo que va a ser objeto de evaluación. Estos jueces, además de seleccionar los textos, construyen las pruebas que se basan, en su casi totalidad, en preguntas de elección múltiple de alternativas elaboradas con cinco niveles de dificultad establecidos de acuerdo con unos criterios. Se pretende que, en las pruebas, haya un equilibrio entre los distintos tipos de texto.

Se elabora una tabla de especificaciones conceptuales que permite descender de lo general a lo más concreto y evaluable, y tiene en cuenta tanto los niveles de comprensión, como los tipos de texto. Después, se procede a la distribución de las tareas lectoras en la prueba, y se decide si todos los tipos de texto o todos los niveles de comprensión lectora van a tener la misma presencia. Esto depende, básicamente, de la edad de los alumnos a los que va dirigida la evaluación. En la evaluación INECSE de sexto curso de Educación Primaria (niños de 12 años), la distribución de tareas es la siguiente:

TABLA I
Distribución de tareas en la evaluación INECSE para sexto de primaria

Comprensión literal	20%
Reorganización de la información	20%
Lectura «inferencial»	35%
Lectura crítica	15%
Apreciación lectora	10%

Como ya se ha dicho anteriormente, en las evaluaciones llevadas a cabo por el INECSE, se trata de incidir lo menos posible en la vida cotidiana de los centros, por lo que se ha fijado en una hora el tiempo del que dispone el alumnado para dar respuesta a las preguntas de evaluación de cada una de las áreas. Pero, en una hora, un alumno no puede responder a más de 40 ó 45 preguntas, y esto parece insuficiente para generalizar sobre lo que comprende o deja de comprender un estudiante de sexto de primaria. Por ello, se realizan distintos modelos de pruebas.

El número de modelos de pruebas y su montaje están condicionados por una serie de variables: la amplitud del estudio y el tiempo de examen que se considera conveniente, la edad de los alumnos, etc. A la hora de crear las pruebas, se ha partido de la idea de que éstas tenían que tener un determinado número de preguntas de las que el alumno sólo tendría que contestar a un subconjunto. Es un sistema bastante sencillo que consiste en que todos los alumnos contesten a un grupo de preguntas comunes y a un grupo de preguntas específicas, elaboradas en función del modelo de prueba, tal como se detalla en la tabla II:

La descripción de la comprensión se realiza en función de la puntuación global, los niveles de comprensión y los tipos de texto. La puntuación global refleja, inicialmente, el porcentaje medio de aciertos, así como el resto de las puntuaciones de cada uno de los niveles de comprensión y tipos de texto. Para ello, se utiliza la Teoría Clásica de los Tests.

Con ello, sabemos que la media de aciertos en las pruebas de comprensión para alumnos de 6º de primaria está en el 63%, y que les ha sido más fácil responder a las preguntas sobre textos informativos (68% de aciertos), que a las realizadas sobre textos verbo-icónicos (65% de aciertos) y textos literarios (56% de aciertos). Esto no quiere decir que los alumnos comprendan mejor, por lo general, los textos informativos que los textos literarios, sino

TABLA II

Características de los modelos de pruebas

	20 ítems comunes	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos	Total ítems
Prueba A						20 +25
Prueba B						20 +25
Prueba C						20 +25
Prueba D						20 +25
Total Ítems						120

que con los textos que se han empleado para la prueba, los resultados han sido esos.

Los análisis realizados con la Teoría de Respuesta al Ítem aparecen en una escala de media 250, en la que la desviación típica es de 50, y que permite, además de comparar los resultados de la última evaluación con los de las evaluaciones anteriores y analizar las tendencias, y hasta que punto son significativas, establecer niveles de corte en la escala y conocer lo que comprenden los alumnos en cada uno de esos niveles.

En la evaluación de la Educación Primaria realizada en 2003, los resultados obtenidos con este análisis han sido recogidos en la Tabla III.

GRÁFICO I

Porcentaje medio de aciertos en comprensión global y por tipos de texto

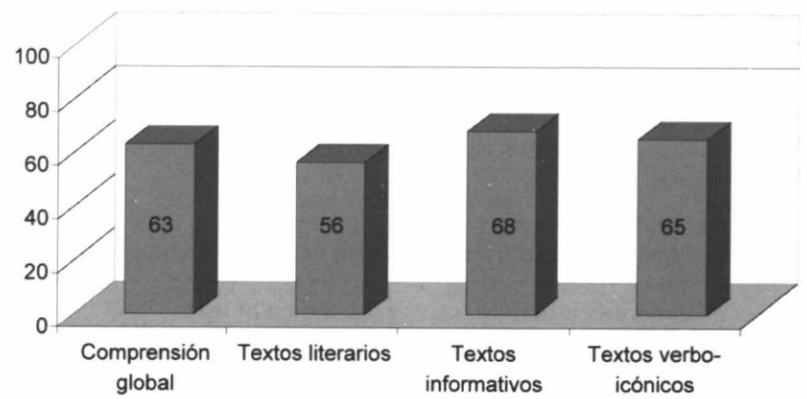


TABLA III

Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de Educación Primaria de 2003

Nivel 150	Infieren las consecuencias de la conducta de un personaje en una viñeta.
	Reorganizan la información que aparece en una viñeta.
	Infieren por las expresiones de los personajes, en un texto verbo-icónico, su estado anímico.
	Realizan una lectura literal de detalles que aparecen en un anuncio.
	Reconocen una información sobre un dato que aparece en una noticia.
Nivel 200	Valoran la actuación de un personaje en un texto verbo-icónico.
	Reorganizan la lectura de unas instrucciones, incorporan más información a partir de su experiencia previa, y realizan una lectura crítica y una valoración ética sobre unas instrucciones acerca del comportamiento ciudadano.
	Realizan inferencias sencillas (la importancia que tienen unos animales) a partir de la lectura de una noticia.
Nivel 250	Realizan inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral.
	Realizan una lectura literal sobre un texto dialogado.
	Reorganizan la información que intercambian unos personajes mediante el diálogo.
	Realizan inferencias sobre el contenido de un monólogo.
	Realizan una lectura crítica sobre las expresiones de un personaje.
	Infieren la finalidad de uno de los puntos de unas instrucciones y de todos en su conjunto.
	Reorganizan la información de un plano.
Nivel 300	Comprenden literalmente los detalles de una descripción en un texto literario.
Nivel 350	Realizan inferencias a partir de una frase dicha por un personaje.
	Reconocen detalles que aparecen en el texto.
Nivel 400	Infieren la idea principal de un texto descriptivo.

Por otro lado, el INECSE, con objeto de recopilar información sobre el contexto y buena parte del conjunto de variables que intervienen en el proceso educativo, elabora unos cuestionarios de opinión para que los alumnos, las familias, el profesorado y la dirección del centro aporten la información que se les demanda. Esta información permite analizar de los resultados del alumnado en comprensión teniendo en cuenta algunas de sus características. Estos cuestionarios recogen información acerca de su entrono y de su familia, su nivel cultural, sus actitudes, sus actividades, sus relaciones familiares, sus costumbres, su estilo de vida, etc. En relación con el centro, se recoge información sobre recursos materiales y humanos de que dispone, el número de alumnos y profesores por clase, el clima escolar, la relación con los alumnos y las familias. Por su parte, el profesorado informa sobre su preparación inicial y permanente, su metodología, etc.

Todos los datos así recogidos permiten comparar las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del tamaño y la titularidad de los centros, su sexo, el nivel cultural y los recursos de las familias, el tipo de actividades que se realizan, las metodologías de enseñanza, etc.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. y col.: *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas Estrategias y Técnicas de Evaluación.* Madrid, MEC, CIDE, 1992.

ALONSO TAPIA, J.: «La evaluación de la comprensión lectora», en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5 (1995), pp. 63-78.

ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.* Santiago de Chile, Andrés Bello, 1986.

ARTOLA, T.: «Análisis de los errores en la lectura oral», en *Memoria de la licenciatura.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1983.

BAKER, L.: «Metacognition, reading and science education», en. SANTA, C. M; ALVERMANN, D. E. (eds.): *Science Learning: Pocesses and Applications, International Reading Association, Newark*, (1991), pp. 2-13.

BAKER, L.; DREHER, J. J.; GUTHTIE, J. T.: *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation.* New York, Guilford Publications, 2000.

BELTRÁN LLERA, J.; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M. C.: *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica.* Madrid, CIDE, 1994.

BENNETT, R. E.: «On the meanings of constructed response», en BENNETT, R. E. (ed.): *Constructions vs. Choice in Cognitive Measurement: Issues in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment.* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 1-27.

BRUNER, J.: *Acts of meaning.* Cambridge, MA, Harward University Press, 1990.

CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARIN M. A.: *El proceso lector y su evaluación.* Barcelona, Alertes, 1994.

CALVO POBLACIÓN, L.; VAQUERO LUENGO, J.: *Comprensión lectora en la Educación Primaria.* Madrid, CIDE, 1992.

CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión de textos», en *Cuadernos del ICE*, 10 (1994). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

CARRIEDO, N.: «Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales», en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 8 (1994), pp. 27-55.

CARRIEDO, N.: «Hacia la contextualización: La enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula», en *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 28 (1996).

COOPER, J. D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor, 1990.

GARCÍA MADRUGA, J. A.: «Comprensión y memoria de textos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 133 (1986), pp. 20-23.

GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN CORDERO, J. I.: *Aprendizaje, Comprensión y Retención de textos*. Madrid, UNED, 1987.

GARCÍA MADRUGA, J. A.; LUQUE; MARTÍN: «Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto», en *Infancia y Aprendizaje*, 48 (1989), pp. 25-44.

GÓMEZ DEL MANZANO, M.: «Claves para una comprensión lectora», en *Apuntes de educación,* 33 (1989), pp. 7-9.

HERRANZ ALONSO, J.: «Evaluación de la comprensión lectora», en *Comunidad Educativa*, 154 (1987), pp. 13-15.

HERRANZ ALONSO, J.: «Comprensión lectora y aprendizaje», en *Comunidad Educativa*, 154 (1987), pp. 6-8.

JOHSTON, P. H.: *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor, 1989.

KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge, Cambridge Universite Press, 1998.

LUNDBERG, I.; LINNAKYLÄ, P.: *Teaching reading around the world*. Holanda, IEA, 1993.

MARTÍNEZ ARIAS, R.; YUSTE HERNANZ, C.: *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO*. Madrid, MEC. CIDE, 1996.

MATEOS SANZ, M.: *Metacognición y educación.* Buenos Aires, Aiqué, 2001.

MOLINA GARCÍA, S.: *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura*. Madrid, CEPE, 1984.

ORRANTIA, J.; SANCHEZ, M. E.; ROSALES, J.: «Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora», en *Lectura y Vida*, 4 (1990), pp. 24-31.

PUENTE, A.: *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: «Evaluación de la comprensión de la lectura», en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Pirámide, 1991, pp. 301-345.

RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, 2004.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid, Santillana, 1993.

SMITH, F.: *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990.

SOLE, I.: *Estrategias de lectura.* Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, 1992.

VAN DIJK, T. A.: *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1983.

VEGA, M.; CARRERAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L.: *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990.

VERHOEVEN, L.: «Sociocultural and cognitive constraints on literacy development», en *Journal of child Language* (2002), pp. 484-488.

VIDAL-ABARCA, E.; GILABERT PEREZ, R.: *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos.* Madrid, CEPE, 1991.

PARADOJAS DE LA LECTURA ESCOLAR

MAX BUTLEN*

RESUMEN. El sistema educativo tiene por misión formar a los lectores de una sociedad de la información en la que la aptitud para tratar la información escrita se convierte en una condición de integración social y ejercicio de la ciudadanía. ¿Debe la institución escolar permitir también a cada uno acceder a los placeres de la lectura? ¿Es capaz? Las críticas de las que el sistema educativo ha sido objeto y también la masificación que existe en él, le han llevado a evolucionar cuestionando las creencias y antiguas prácticas. El resultado ha sido una revisión de los objetivos, la experimentación de nuevos trámites y nuevas concepciones del placer de leer. La tradicional oposición entre aprendizajes culturales y aprendizajes escolares podría así ser superada.

ABSTRACT. The education system's mission is to educate the readers of an information society in which the aptitude for dealing with written information becomes a condition of social integration and the exercising of citizenship. Should the educational institution also allow each person access to the pleasures of reading? Is it capable of this? The criticisms which the education system has been subject to, as well as the overcrowding which exists within it, have caused it to evolve, questioning beliefs and former practices. The consequence has been a review of its objectives and the experimentation with new procedures and theories regarding the pleasure of reading. The traditional opposition between cultural learning and school-based learning could as such be overcome.

UNA MIRADA A LA HISTORIA DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES DE LA LECTURA

Uno de los objetivos principales de la escuela es enseñar a leer. Ahora bien, ¿incluye esta premisa la necesidad de inculcar el gusto por la lectura? La respuesta a dicha pregunta es evidente, si bien ha ido variando a lo largo de la historia de la lectura.

Para conocer la particular relación que la escuela francesa mantiene con el

(*) Adjunto al Director del *Institut National de Recherche Pédagogique* (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica).

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 139-151
Fecha de entrada: 21-07-2005

recurrente problema de la lectura, antes conviene analizar la evolución de las prácticas sociales lectoras.

Antiguamente, tanto en Francia como en los países latinos, las prácticas sociales dominantes eran prácticas de «lectura intensiva»[1], caracterizadas por la existencia de un círculo restringido de lectores, la presencia de un número reducido de textos, así como por la lectura y el estudio exhaustivo de estos últimos bajo la atenta supervisión de los dos profesionales expertos en la materia: el cura y el profesor. El cura en la iglesia, se ocupaba de la revelación de los textos sagrados; mientras que el profesor en la escuela guiaba a los alumnos hacia la adecuada interpretación de los clásicos y los grandes textos patrimoniales. Ambos abrían la caja fuerte de los textos para rescatar algunos tesoros, desconfiando siempre de las apropiaciones e interpretaciones rudas, poco ortodoxas o en absoluto académicas.

En esta línea, el derecho de todos a saber leer ha supuesto una lucha desde el principio. La aplicación de las competencias elementales respondía a una urgencia social en la que el placer de leer surgía como una consecuencia más o menos deseada. Como indicaba Anne-Marie Chartier[2] «Lejos de ser una presencia evidente en la escuela, los libros infantiles se han mantenido a la sombra durante mucho tiempo y sólo han salido a la luz tras vencer mil dificultades».

En las autobiografías consultadas se encuentran testimonios relatando cómo, el hecho de leer sin la supervisión del profesor y fuera del libro o de las páginas seleccionadas, podía levantar ciertas suspicacias. Así, Emilie Carles cuenta cómo enojaba a su profesor su pasión por la lectura.

> Se me acercaba, venía por detrás y me quitaba el libro de las manos diciendo: «Venga, ve a jugar con los otros niños, ya tendrás tiempo de mayor»[3].

No obstante, la escuela de la República se dedicó a encaminar a los mejores alumnos de las clases populares hacia los grandes textos literarios, lo que posibilitó la promoción de una pequeña minoría a la élite cultivada. Para el resto, sigue diciendo Emile Carles, las ambiciones siguieron siendo muy modestas durante mucho tiempo.

> En aquella época, no había ni parvulitos ni nada, entrabas a los cinco años y salías con catorce o quince. Los más espabilados conseguían el certificado[4], los demás tenían que conformarse con el famoso sabe leer y escribir que figura en los documentos oficiales.

EL CAMBIO DEL PÚBLICO ESCOLAR MODIFICA EL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

Ha tenido que darse una transformación profunda del público escolar para que cambiaran los discursos y las prácticas relativos a la lectura. La masificación del público escolar en los años sesenta y setenta del siglo XX viene acompañada de un aumento en la preocupación

(1) Cf., obras de los historiadores y sociólogos de la lectura.

(2) A. M. CHARTIER: «Histoire et représentations scolaires de la littérature enfantine» en *L'enfance à travers le patrimoine écrit.* DL y FCCB, Collection (Re), 2002, pp.25-54.

(3) E. CARLES: *Une soupe aux herbes sauvages*. París, Robert Laffont, 1977.

(4) Ibídem.

institucional y docente en la enseñanza secundaria. Ante las dificultades probadas que conllevaba este nuevo público[5], la cuestión no es ya controlar las lecturas para promocionar más textos y lectores de calidad; el problema radica en el hecho de que todos esos jóvenes tienen un gusto muy moderado por la lectura y el objetivo en tales condiciones es hacerles leer, incluso sin importar el qué, con tal de que lean[6]. De ahí, la doble obsesión y el objetivo que marca el final del siglo XX: «hacer leer y hacer que guste leer».

Es verdad que el contexto es bastante desfavorable a la lectura, pues al encontrarse la televisión en todos los hogares, las tecnologías de la información y de comunicación ofrecen continuamente a la juventud nuevos tipos de ocio, de información y conocimientos, mientras que la lenta evolución de las prácticas sociales de la lectura se ha acelerado. Las prácticas sociales de lectura extensiva han llegado a ser claramente dominantes, caracterizándose por el aumento exponencial del número de lectores, la multiplicación al infinito de los textos de lectura a consecuencia de los nuevos procesos de producción, de reproducción y de difusión de los escritos. Los soportes de lectura se han diversificado. Al generalizarse la práctica de la lectura, ésta se ha banalizado, desacralizado e instrumentalizado progresivamente. Ahora, leer es cada vez más «leer útil». Uno lee para informarse, para aprender, para trabajar, para divertirse, pero menos «para leer». El poder diferenciador de la lectura se encuentra a la baja relativa, si bien es verdad que aquél que no sabe leer los textos con que se encuentra cotidianamente se ve amenazado por la exclusión profesional, cultural y social.

EL SISTEMA EDUCATIVO DEBE EVOLUCIONAR

Para adaptarse a estas nuevas necesidades, la institución escolar se lanza a renovar considerablemente su oferta de lectura al tiempo que sus objetivos y estrategias de formación de lectores. Progresiva-mente, de 1972 a 2002, las directrices oficiales diseñan el retrato del lector que conviene formar para el futuro. Se trata de un lector polivalente, capaz de leer, comprender y memorizar los diferentes tipos de texto: literarios, científicos e informativos; escritos funcionales y «ficcionales», en definitiva. Pronto se observa que este objetivo no basta, al considerar que el lector tendrá poco poder, si no participa en la elaboración de los mismos documentos y aprecia cómo se complementan estos dos aprendizajes al ubicarse en un aprendizaje más global del dominio de la lengua oral y escrita.

El Ministerio de Educación francés se ha concienciado de las dificultades que entraña el nuevo público y ha tenido en cuenta las críticas sociales. Varios actores del sistema de enseñanza recopilan las observaciones críticas que por todas partes recibe la institución escolar, integrándolas en discursos que pueden revelarse institucionales, militantes y profesionales.

De esta forma, el Ministerio de Educación se dota de instrumentos de pilotaje

(5) «"No saben leer" exclaman los profesores de enseñanza secundaria al recibir en masa a los alumnos procedentes de clases sociales que sólo permitían salir a los más brillantes».

(6) A. M. CHARTIER, J. HÉBRARD: «Los discursos alarmistas anunciando que la lectura se ve amenazada por otros medios de comunicación han generado un consenso inédito: la lectura se ha convertido en un valor en sí mismo, siendo preferible leer cualquier cosa a no leer nada», *Discours sur la lecture 1880-2000*. París, BCP, Fayard, 2000.

del sistema y desea instalar progresivamente una cultura de la evaluación que finalmente permita saber «qué saben los alumnos». Desde los años ochenta del siglo XX, las primeras encuestas de los nuevos servicios de estadística, de evaluación y de prospectiva, conceden particular importancia al rendimiento de los alumnos en el campo del aprendizaje de la lectura. En los mismos años, algunos militantes pedagógicos, docentes reflexivos e investigadores, formadores de formadores, incluso inspectores, piden el cambio basándose en las innovaciones que están llegando y en las «investigaciones-acciones» para invitar a transfomar las estrategias y las prácticas de formación. Esta «nueva pedagogía de la lectura» cuestiona todos y cada uno de los soportes de aprendizaje, las modalidades de «oralización» de los textos, la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, las lecturas de investigación, la relación entre velocidad de lectura, comprensión, memorización, las articulaciones existentes entre hablar, leer y escribir, y finalmente, las bases científicas de una pedagogía de la comprensión e interpretación de los textos.

Esta evolución ha sido una respuesta, pues ya hemos señalado que la institución escolar en su conjunto ha sido objeto de duras e insistentes críticas por parte de los diversos actores de la esfera política y cultural, por lo que dicho punto requiere ciertas puntualizaciones.

En el campo de la lectura, las divergencias entre los agentes culturales y los pedagogos vienen de lejos. Una de las principales líneas surge de la oposición entre los objetivos de aprendizaje que deberían traducirse en esfuerzos y obligaciones, y por otra parte, la práctica cultural de lectura que los hombres de letras asocian a la idea del amor, el placer y la libertad.

Malraux es el primero que cuestiona en sus discursos el papel de cada institución[7]:

> ¿Dónde está la frontera? El Ministerio de Educación enseña lo siguiente: tenemos que hacerla presente [...]. Es la Universidad quien debe presentarnos a Racine, pero sólo aquéllos que interpreten sus obras serán capaces de amarlo [...]. El conocimiento pertenece a la Universidad; el amor, quizás, a nosotros.

Así se elabora un nuevo paradigma, en ruptura con la concepción de un Jean Guéhenno o un Pierre Clarac que celebraban la lectura como una ascesis feliz. Para ellos, el esfuerzo del lector se justificaba con la recompensa del placer (claramente experimentado) de haber leído. Malraux, por su parte, separa el esfuerzo del placer. Distingue las funciones de las dos instituciones mediante una oposición cómoda. La línea común corresponde a la historia personal de un escritor autodidacta. En ese momento, parece bautizar a un Ministerio de Cultura que pretende liberarse de la tutela del Ministerio de Educación, de modo que el aprendizaje quedaría en manos de la escuela y sus maestros; y el placer de la práctica artística en las del Ministerio de Cultura y sus actores.

Otros representantes del Estado se preocupan por la situación de la lectura en la escuela. Desde 1975 un informe oficial expone la contradicción que debe

(7) ANDRÉ MALRAUX, discurso pronunciado ante el Senado el 8 de diciembre de 1959, citado por Philippe Urfalino «La philosophie de l'État esthétique», *Politis*, 24, 1993, pp. 23-35.

superar la escuela[8], anunciando que:

> El objetivo basado en aunar la inteligencia y el placer de la lectura, conlleva dos esfuerzos contradictorios: una integración más completa de la lectura en la pedagogía, por un lado, y la *«desescolarización» del libro*, por otro. Si es necesario aprender a leer, al mismo tiempo se debe olvidar que es un ejercicio. Es necesario que se encuentre naturalmente disociada de la idea del esfuerzo y la obligación para ir relacionándose cada vez más con el concepto de libertad, de aventura personal y tranquilidad[9].

Seis años después, en otro informe dirigido por el ministro de Cultura Jack Lang, el escritor Bernard Pingaud estima que:

> En lugar de formar a los jóvenes para que sepan utilizar el libro, el documento, e iniciarles en el placer de la lectura, en la mayoría de los casos se tiende a desviarlos de ella[10].

El autor del informe destaca las carencias en cuanto al aprendizaje de la lectura, las bibliotecas escolares y la enseñanza de la literatura; a esta última le acompaña un informe de tres páginas según el cual, en el futuro, la cultura escolar se convertiría en una cultura académica que ignoraría los textos contemporáneos, desarrollaría rituales de veneración de los clásicos, antepondría los conocimientos de una élite, trabajaría en textos cortados y separaría prácticas de lectura y prácticas de escritura, despreciando las prácticas sociales reales.

LA FUERZA DEL MODELO DE LAS BIBLIOTECAS JUVENILES

En los municipios, los bibliotecarios del sector público no han destinado sus críticas al modo escolar de enseñar a leer, sino que han intentado promover una política centrada en la promoción de lectura pública, aumentar la oferta para todos los públicos, multiplicar y modernizar unas bibliotecas que poco a poco se han transformado en «mediatecas», al tiempo que la escuela trataba de introducir infructuosamente las tecnologías de la información y comunicación en la vida cotidiana de las clases.

La toma de conciencia masiva sobre la importancia e interés de la literatura juvenil responde a la acción militante y profesional de los bibliotecarios juveniles que durante mucho tiempo estuvieron aislados[11] bajo la demanda y la petición pragmática de una política de lectura juvenil. Mientras los bibliotecarios para adultos imponían progresivamente un nuevo paradigma de lectura «Todos los libros para todos los públicos», los bibliotecarios juveniles con su programa *La hora feliz* (1924) y después *La Alegría está en*

(8) El Presidente de la República, Valéry Giscard d'Estaing, confía a un grupo de expertos dirigido por Granet, la misión de presentar propuestas con el fin de mejorar las condiciones de edición y difusión de las obras de calidad. El secretario de Estado junto con el Primer ministro encargado de la formación profesional reúne un grupo de trabajo presidido por Paul Marie de la Gorce, del que se entrega un informe provisional a Jacques Chirac, Primer ministro en ese momento.

(9) Informe GRANET 1975, p. 87.

(10) Informe PINGAUD, p. 191.

(11) Algunos movimientos pedagógicos y asociaciones culturales que contaban con militantes de la lectura han participado en esta lucha desde el principio.

los libros (1965) han enfatizado en la idea de una política de calidad para todos. Al ejemplificar sobre los centros experimentales y generalizar posteriormente las prácticas, el grupo de bibliotecarios para la juventud ha contribuido ampliamente a generar la cuestión social de la necesaria renovación de la oferta de lectura, tanto cualitativa como cuantitativamente. La profesión ha contribuido mucho[12] a la evolución de las representaciones, mediante los modelos de formación de lectores y las prácticas educativas y pedagógicas en el universo familiar y en las esferas escolares.

La emoción provocada por el descubrimiento del «iletrismo» conlleva una escucha más atenta si cabe del discurso de los bibliotecarios y sus reivindicaciones, con lo que finalmente han logrado la inclusión en la agenda política y administrativa del refuerzo de las políticas de formación de lectores. Desde los años setenta, para recuperar el retraso manifiesto en los países anglosajones y Europa del Norte, así como en los Ministerios de Cultura, de Educación, Juventud y Deportes, los colectivos territoriales han apoyado de manera espectacular la creación de depósitos de libros, de rincones de lectura así como la apertura de muchas bibliotecas juveniles. Las bibliotecas públicas y escolares se han instalado en muchos espacios de formación y ocio para los jóvenes.

En Francia se han implantado muchas bibliotecas juveniles. En estos espacios de lectura los profesionales, generalmente muy motivados, se han dedicado a facilitar el acceso de todos a todos los libros promoviendo las mejores obras de la literatura juvenil. Estos bibliotecarios personificaban el sentimiento que debería haber satisfecho la escuela. Con Geneviève Patte muchos se preguntaron:

> ¿Realmente disponen los profesores de los medios necesarios para que los niños accedan a una cultura y lectura personal [...], a menudo los niños pierden interés y se alejan de la lectura porque, para ellos, el primer aprendizaje ha sido difícil y lo relacionan con prácticas poco estimulantes que no les atraen[13].

Aquí se formula el objetivo en términos diplomáticos pero, por otro lado, las críticas son continuas al tiempo que los bibliotecarios reinventan nuevas formas de fomento e iniciación a la lectura (hora del cuento, clubs de lectura, ronda de libros, talleres de práctica artística, encuentros con los autores, valoración de los fondos, exposiciones, etc.). En este contexto Geneviève Patte divulgó un eslogan que tuvo gran éxito, incluso entre los profesores: «¡Dejadles leer!», proponiendo orientar a los alumnos con respeto pero teniendo en cuenta que:

> El niño debe ser consciente de estar viviendo un período decisivo en el que para él todos los libros deben ser «*to good to miss*», esto es, demasiado buenos como para dejarlos de lado; libros o historias que pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de su personalidad, de su vida afectiva e intelectual[14].

---

(12) Cfr., M. BUTLEN: «Lire à l'école» (Leer en la escuela), en *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 2004.

(13) G. Patte : *Laissez-les lire.* Paris, Enfance heureuse, édition 1987, pp. 29-30.

(14) Ibíd.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR BAJO EL FUEGO DE CRÍTICAS CRUZADAS, EXTERNAS E INTERNAS

En este contexto los bibliotecarios infantiles y los pedagogos innovadores han diseñado un nuevo modelo escolar de biblioteca, las Bibliotecas Centros Documentales (BCD). Inspirado por las nuevas prácticas que se desarrollan en las bibliotecas municipales y por las «investigaciones» en algunos campos experimentales, el modelo pretende modificar los términos del aprendizaje de la lectura, conciliar el placer de leer y el placer de aprender trabajando en la sinergia de los aprendizajes escolares, sociales y culturales. Se trata de favorecer la autonomía del alumno y el trabajo en equipo de los profesores abriendo la escuela a su entorno social y cultural, mediante proyectos locales de política de lectura.

Una de las consecuencias visibles de estas acciones convergentes es la transformación de la oferta de lectura. Experiencias, críticas y propuestas multiplican las animaciones lectoras. Las prácticas de fomento de la lectura se modifican progresivamente gracias a las donaciones de libros a las escuelas que desean desarrollar un proyecto de incitación a la lectura. Se suceden los planes ministeriales de promoción de la lectura, se multiplican los centros de lectura y sobre todo las bibliotecas-centros documentales en preescolar y primaria donde tienen gran éxito.

En los institutos, los centros de documentación y de información se convierten en el eje central de todos los centros y cada CDI es animado por un bibliotecario documentalista, con la debida formación profesional y disponiendo de un presupuesto real. En el aula, pese a la desconfianza inicial de muchos profesores de lengua y su predilección por la literatura clásica y patrimonial, la extensión general de la oferta lectora viene acompañada de un aumento del corpus de textos de referencia para enseñar literatura; si hasta mediados de los años setenta sólo se estudiaba a una veintena de autores[15], en los últimos veinte años del siglo XX la introducción de la literatura juvenil y la invención de la lectura cursiva tienen como consecuencia la multiplicación del número de autores presentados como tema de estudio a los estudiantes. Diversas investigaciones[16] prueban que, incluso si los profesores de Lengua incorporan con reservas o reticencias las innovaciones propuestas, la difusión es evidente. En los años noventa, una encuesta realizada a 350 profesores demuestra que citan 2.000 obras estudiadas en clase y trabajan con 246 autores.

Donde mejores resultados se obtuvo gracias a los nuevos programas adoptados en 2002, fue en la Educación Primaria. Estos programas consideran la lectura como el aprendizaje de un código lingüístico y una práctica cultural. El aprendizaje conduciría a trabajar el paso del orden oral al escrito, de la conciencia fonológica a la gráfica. El aprendizaje del código y la comprensión constituye la base de la formación de los lectores. Surge un nuevo equilibrio entre los dos componentes, si bien es en la literatura donde los programas resultan más innovadores. La formación literaria figura oficialmente en los programas, reivindicando de esta forma y

(15) En 1976, los autores recomendados para las lecturas a seguir desde 6ème à 3ème (se correspondería con el ciclo ESO en España) son siempre unos veinte: Homero, Herodoto, Tito-Livio, Plutarco, Villon, Charles d'Orléans, Molière, La Fontaine, Corneille, Racine, Voltaire, Rousseau, Beaumarchais, Victor Hugo, Balzac, Sand, Flaubert, Mérimée y Alphonse Daudet.

(16) D. MANESSE D. e I. GRELET: *La lecture au collège*. París, Nathan, 1994.

sin complejos la contribución de la escuela a la formación literaria del lector, llegando a ser una prioridad.

Desde hace dos siglos, la literatura dirigida a los niños (o reconocida por los jóvenes lectores como tal), sea o no «de juventud», está llena de obras maestras [...]. La literatura dirigida a la infancia nunca ha estado al margen de la literatura leída por los adultos; la diferencia radica en el hecho de dirigirse a unos lectores cuyos interrogantes sobre el sentido del mundo son distintos a los de sus padres, y en no poseer la misma experiencia de la lengua. De alguna forma, inicia a los jóvenes para introducirles en el universo infinito de las lecturas futuras. A este respecto, constituye el campo literario del escolar[17].

INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Es la primicia de los programas de 2002. Desde párvulos, se trata de crear una cultura literaria compartida. Se invita a los profesores a elaborar un repertorio de referencias que vaya del ciclo 1 al 3. Los alumnos deben salir de la enseñanza primaria con un capital de lecturas, una biblioteca en la cabeza, presentando la idea de cultura literaria común, de literatura compartida como un medio de igualar las oportunidades de los alumnos. Cada lectura recupera las anteriores y es a su vez el trampolín para las nuevas lecturas, de modo que el profesor debe conectar las obras en red, al encontrarse dicha oferta en el campo de la «intertextualidad».

> Para que el alumno pueda adquirir referentes culturales, las lecturas no deben abordarse al azar, sino que se constituyen a lo largo del ciclo, en redes ordenadas: en torno a un personaje, un motivo, un género, un autor, una época, un lugar, un formato.

Listas de obras, incitativas pero no facultativas, presentadas en el programa, son la razón de organizar debates que cuestionan la lectura personal, la comprensión y la interpretación que no puede ser unívoca y requiere construcciones y reconstrucciones colectivas. En definitiva, se trata de introducir debates interpretativos desde párvulos con el fin de apreciar el interés de los relatos, las representaciones del mundo, los valores estéticos o morales presentados en los textos.

> A partir de los cinco años, el riguroso trabajo de la comprensión puede ir acompañado de debates sobre la interpretación de los textos[18].

Para apreciar la innovación de esta última propuesta, se debe tener en cuenta que los debates sobre la interpretación en las comunidades de lectores, en otro tiempo estaban reservados al instituto. Según una encuesta dirigida por el equipo del sociólogo Christian Baudelot, la mayor parte de los profesores de instituto consideran que sus alumnos tienen grandes dificultades para interpretar los textos. A su vez, se vuelve a cuestionar la oposición comprensión/interpretación y el sistema que la sostiene, esto es, la serie «antonímica» que de ella surge y se estructura contraponiendo comprensión a interpretación, Educación Primaria y Secundaria, escuela/colegio e instituto, así como repetición/revelación, literal/ literario, recepción/construcción, paráfrasis/comentario, lector/letrado. A este respecto, Yves Reuter explica la progresión didáctica clásica señalando que «la

(17) *Document d'application des programmes.* MEN, Direction des écoles, París, agosto, 2002, p. 5.

(18) *Programmes de l'école primaire*. Op. cit., p. 22.

lectura de todo texto contiene comprensión e interpretación». General-mente, las prácticas pedagógicas cambian en la medida en que el sistema se basa en un a priori discutible: cuanto más alta sea la edad de los niños, más noble será la red escolar y más se acercará al modo de adaptación estética de los textos [literarios][19].

Catherine Tauveron y su equipo del INRP puntualizan en la crítica de semejante orientación, situando la lectura literaria en la confluencia de lo cognitivo y lo cultural, proponiendo ya desde el primer ciclo un trabajo constante en la clase de literatura desde párvulos al colegio.

A su vez, el objetivo no consiste en enseñar al alumno a leer en clase, acompañado por su profesor o compañeros bajo la supervisión del profesor:

> Es absolutamente necesario que (el alumno) sea un lector autónomo y apasionado, y que el ejercicio de la lectura personal le sea familiar. Por esta razón, el profesor tiene la responsabilidad de dirigir a todos sus alumnos hacia la lectura personal[20].

Se establece el mismo objetivo para el instituto, que considerará haber cumplido satisfactoriamente su misión si logra conducir a los alumnos de la lectura escolar a la lectura privada.

Las políticas para mejorar la oferta han tenido sus efectos en los actores de Educación y Cultura, como se aprecia en el aumento de la oferta, la evolución al definir la noción del placer de leer y las distintas ofertas, si bien analizaremos las influencias recíprocas de dichos actores en la concepción y ejecución de las políticas de lectura.

EL FIN DE LA CREENCIA EN LA OMNIPOTENCIA DE LA OFERTA

Al intentar convencer al público escolar, los bibliotecarios han tenido que interesarse más por los objetivos y las estrategias pedagógicas de formación de lectores, así como por las resistencias sociológicas o psicológicas de los públicos a los que la lectura no atrae de manera espontánea. Tanto han cuestionado este punto que, en función de las experiencias vistas, no han podido sino concluir que ha desaparecido una antigua creencia; durante mucho tiempo los bibliotecarios han actuado basándose en la premisa «todos los libros son para todos los públicos». Varias generaciones de profesionales han pensado como Alice Garrigoux[21] que «el público no ignora las ofertas que se le proponen». Con Jean Gattégno[22] la profesión se ha convencido de que:

> El retraso de la lectura depende en gran parte del retraso de las

(19) Y. REUTER: «La lecture littéraire, éléments de définition», en J. L. Dufays *et al*: *Pour une lecture littéraire 2*. Bruselas, De Boeck, Duculot, Bruselas, 1996. Véase también sobre este tema: B. Daunay: «La lecture littéraire: les risques d'une mystification», *Recherches* 30. París, INRP, 1999; «Comprendre et interpréter les textes à l'école», *Repères* 19. París, INRP, 1999. Asimismo véase C. TAUVERON (dir.): *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. París, INRP, 2001. Véase también Y. Reuter: «Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes», en C. Tauveron (dir.): *Lire la littérature à l'école*. París, Hatier, 2002, pp. 69-79.

(20) *Programa, 2002*. Op. cit., p. 12.

(21) Jefe del servicio de lectura pública de la antigua dirección del libro y de la lectura pública (DBLP), en los años setenta.

(22) Antiguo Director del libro y de la lectura: *Objectif écrire*. París, DLL, 2ª ed., 1989.

> bibliotecas públicas [...]. Sobra decir que los franceses no leen. Los habitantes de estos países leen si se les dan los medios.

Tras 25 años de grandes esfuerzos apoyando la lectura pública, se ha empezado a cuestionar esta idea. El que el 30% de la población frecuente una biblioteca representa sin lugar a dudas un progreso apreciable, aunque el resultado sigue siendo muy insuficiente si lo comparamos con los obtenidos por las bibliotecas noruegas o suecas que acogen a más del 70% de la población. El 18% de las personas inscritas en bibliotecas municipales sigue siendo bajo, sobre todo teniendo en cuenta que este porcentaje marca la progresión de 2000 a 2005. Desde 1998, se aprecia un ligero aumento del número de inscritos. El número de volúmenes en préstamo tiende a estancarse y parece que la ampliación de los lectores, en términos sociológicos, es real, pero sobre todo beneficia a los lectores tradicionales. Las encuestas sobre las «Prácticas culturales de los Franceses» confirman e incluso agravan las afirmaciones que convergen con los estudios cualitativos de los sociólogos de la lectura, principalmente en lo referente a los lectores precarios[23].

A su vez, los límites de la oferta repercuten en otros sectores. En las empresas, se tiene la impresión de que el impulso creativo de los años ochenta ha caído un poco y que el desarrollo de las bibliotecas marca el ritmo. En la escuela, si los CDI forman parte del actual paisaje educativo, la existencia de las BCD sigue siendo minoritaria. Pese a la introducción oficial de la literatura juvenil, las estructuras permanentes de oferta todavía no se han estabilizado y lo que falta en las BCD son los profesores «becedistas»[24]. Más allá de esto y en general, el rendimiento de los jóvenes lectores deja mucho que desear aun teniendo en cuenta que el público de las bibliotecas lo compone un 40% de los mismos.

Los socios han comprendido que para llegar a los lectores precarios, no basta limitarse al poder de seducción de los objetos o los lugares de lectura. Además, la celebración ingenua y en ocasiones encantadora del «placer de leer» ya no convence a los detractores de la lectura. En todos los ámbitos, las políticas de oferta se encaminan a unos límites que conviene analizar antes, al tiempo que se debe profundizar en la reflexión sobre los tipos de oferta. Este es el punto crucial que los sociólogos han sabido identificar muy pronto. La proximidad espacial del libro no soluciona los problemas de distancia social a la cultura, como señaló Jean-Claude Chamboredon[25] ya en los años setenta. También Jean-Claude Passeron ha demostrado que se encuentra un límite, « [...] simplemente en el hecho de que la mejora de los efectos esperados aumenta considerablemente al tratar de convertir a otros grupos sociales. Los instrumentos levemente perfeccionados que han aumentado la tasa de lectura en los públicos ya convertidos, han dejado de ser los instrumentos adecuados»[26]. La cuestión de la redefinición del producto ofrecido y de los instrumentos de oferta constituye uno de los parámetros clave a considerar por la escuela con el fin de

(23) Cf. con las obras de Nicole Robine, Joëlle Balhoul y J. F. Barbier Bouvet.

(24) Esto es, un profesional, Jefe del proyecto Biblioteca Centro de Documentación.

(25) J. C. Chamboredon y R. Lemaire: «Proximité spatiale et distance sociale», en *Revue française de sociologie*, vol XI, 1, 1970.

(26) Conferencia sobre «Les Voies actuelles de la démocratisation de la lecture», en *Dossier des Actes de lecture*, 1. París AFL, 1988.

garantizar la auténtica democratización. También las bibliotecas, como señala Bernadette Seibel en su estudio *Bibliothèques et animation* (1985) llegan a conclusiones similares.

> Democratizar el acceso a los centros culturales mediante una única política de equipamiento no basta si las categorías sociales cuya propensión es más débil no disponen de los medios para apropiarse de los bienes y los mensajes culturales propuestos. Tan necesario es cambiar el modo de proponer como diversificar los contenidos propuestos[27].

Esta problemática bien podría retomarse, reconsiderarse o ser analizada en profundidad. Mientras tiene lugar la indispensable mejora de la oferta, es preciso indagar más en los tipos de oferta. La importancia de la mediación sociocultural debe tenerse muy presente a la hora de favorecer encuentros felices y útiles con los libros.

¿QUÉ PLACERES OFRECE LA LECTURA?

También se he analizado la tradicional tensión entre la lectura escolar y la lectura por placer la cual, durante mucho tiempo, reflejó la distancia existente entre el trabajo, la obligación y el aburrimiento, por un lado; el amor, el placer y el ocio, por otro; esta oposición engloba otras, principalmente la diferencia entre lecturas voluntarias/lecturas impuestas; la obligación colectiva de aprender/bagaje cultural personal y evidentemente, explícita o implícitamente, los aprendizajes didácticos/aprendizajes culturales. La simpleza de estas oposiciones estereotipadas requiere ser estudiada en profundidad. Las investigaciones sobre la recepción y las teorías de la literatura han permitido constatar que el placer de leer surge, en primer lugar, de la inolvidable satisfacción que conlleva identificarse con los personajes, y se prolonga en el arte de conducir los relatos manteniendo en vilo a los lectores impacientes por conocer la continuación y el final de las historias, si bien este placer se apoya y refuerza, en segundo lugar, en los placeres estéticos y diferidos; relacionados con el poder de distanciar los textos mediante una reflexión sobre el origen de las vías que el lector ha seguido para descubrir la obra, con el enfoque comparativo y crítico sobre las técnicas empleadas para convencernos, conmovernos y gustarnos[28]. Bajo este punto de vista la escuela puede mostrar en las prácticas renovadas de la clase de Literatura, el papel fundamental de la lectura literaria en la construcción de la identidad así como en la elaboración del sujeto cultural. Para ello hay que apostar por compartir los conocimientos, comparar las interpretaciones de los textos promocionando obras cuya elección favorezca, por un lado, el acceso a lo simbólico y, por otro, el acceso a un placer de leer basado en una doble postura ante la lectura: lectura mimética y semiótica, es decir, experiencia de la ilusión referencial por una parte, pero también la satisfacción de distanciar el texto mediante la discusión, el enfoque crítico sobre los efectos que el texto produce en nosotros. ¿No ofrece esta doble postura de adhesión y reflexión la clave de las demás prácticas culturales?

---

(27) B. SEIBEL: *Bibliothèques municipales et animation.* París, Dalloz, 1983.

(28) Cf., las obras de Yves Reuter, Jean-Louis. Dufays y Catherine Tauveron.

¿DESESCOLARIZAR, RE-ESCOLARIZAR O CULTURIZAR?

El ejemplo francés acaba por demostrar que la oposición entre el placer de leer y la dificultad de aprender quedaría resuelta con el acercamiento de los responsables de Cultura y Educación, los cuales se enriquecen mutuamente conjugando sus operaciones. Al considerar las obras realizadas, por una parte se podría hablar de una re-escolarización de la lectura en el sentido de que el Ministerio de Educación francés se ha decidido a retomar la iniciativa gracias a una doble mejora concerniente a la calidad del aprendizaje técnico propuesto y el valor de su oferta lectora. La escuela y el instituto han tratado de sintetizar las prácticas de lectura intensiva y extensiva. En definitiva, se concibió la re-escolarización de la lectura como una voluntad de reconciliación necesaria, indispensable, de la escuela, del libro y de los jóvenes lectores; de la enseñanza de la lectura y la literatura, vinculándose a una voluntad de armonizar aprendizajes culturales y didácticos.

Al mismo tiempo que a una escolarización de la lectura, hemos asistido a una socialización de los problemas de la lectura. Así lo muestra el que esta cuestión figure en las agendas políticas de más de diez ministerios, al igual que la movilización aparentemente consensuada de las fuerzas sociales y políticas, tratando de resolver la cuestión y hacer avanzar sus análisis. Muchas se dedican a desarrollar una acción autónoma, eventualmente complementaria a la del Ministerio de Educación, pero frecuentemente independiente. En este sentido, la oferta de formación y de lectura son transferidas de la escuela a otras instancias, con lo que podríamos evocar una doble interacción: la «(re)escolarización» de la lectura se realiza, pero también tiene lugar una «culturización» de la escuela en un movimiento simétrico. El conjunto de la institución educativa comprende lentamente que el éxito escolar no sólo depende de la pertinencia de los contenidos y la justa aplicación de las estrategias de enseñanza en las disciplinas consideradas principales y básicas. En materia de lectura y en las demás actividades culturales, el enfoque artístico de los textos, y generalmente, la educación artística aparece cada vez más como uno de los retos esenciales de la política educativa, no sólo por contribuir al desarrollo de la sensibilidad y la personalidad de los alumnos jóvenes, sino también porque muchos aspectos de los aprendizajes básicos requieren del niño comportamientos y competencias que éste puede adquirir con las actividades artísticas que movilizan todos sus recursos personales. De este modo, se han reivindicado las disciplinas y las prácticas artísticas como elemento indispensable de una educación equilibrada, contribuyendo al dominio del lenguaje y a la formación de la personalidad. Aprendizajes culturales y aprendizajes escolares se complementan y son indisociables.

En último lugar, parece que la cuestión de la lectura ha salido de la esfera escolar para retornar a ella en mejores condiciones, en la medida en que esta institución reúne a todos los jóvenes y tiene por misión ofrecerles las mejores oportunidades.

La búsqueda de nuevos lectores en ámbitos distintos a la escuela y la biblioteca, la multiplicación de los centros de lectura, de las obras y de lectura y los actores de las políticas culturales, los complejos juegos de alianzas y «partenariado», la evolución y competencia en el mercado de la oferta, el aumento de iniciativas, la voluntad de ampliar el número de lectores, acaban por llevar la lectura a una escuela en que cada vez se exige más, formar lectores más competentes, que rindan más y les satisfaga leer literatura. También en este

campo se trata de una tarea muy delicada dentro de una sociedad consumista que se dedica más a instrumentalizar los actos de lectura que a rentabilizarlos. La modificación en curso de los objetivos y estrategias en la enseñanza de la literatura quizá permita superar las ancestrales y recurrentes oposiciones.

(Traducción: Silvia Mantero Martínez)

BIBLIOGRAFÍA

BUTLEN, M. «Les politiques de la lecture en France de 1980 à 2000», *Argos* en la serie núm. 4; *Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui.* SCEREN, CRDP de Créteil, primavera 2003.

— «Lire à l'école», dans *Bulletin des bibliothèques de France*, 1, 2004.

— «Politiques de la lecture», *La revue des livres pour enfants,* 217, junio 2004.

— «La littérature de l'école au collège», en FRAISSE E., HOUDART-MEROT V. (dir.): *Les enseignants et la littérature*. Universidad de Cergy-Pontoise, SCEREN, CRDP, Créteil, 2004.

CHAMBORÉDON J. C.;. LEMAIRE, R.: «Proximité spatiale et distance sociale», *Revista francesa de Sociología*, vol. XI, 1, 1970.

CHARTIER A. M.:, «Histoire et représentations scolaires de la littérature enfantine», *L'enfance à travers la patrimoine écrit*. Actas del coloquio de Annecy, septiembre 2001, organizado por ARALD et FFFCB, publicado por DLL y FFCB, 2002.

CHARTIER A. M.; HÉBRARD J.:, *Discours sur la lecture*, 1880-2000. París, BCP, Fayard, 2000.

DUFAYS J. L. et al.: *Pour une lecture littéraire 2.* Bruselas, De Boeck, Duculot, 1996.

MANESSE D.; GRELET I.: *La lecture au collège.* París, Nathan, 1994.

MINISTERIO FRANCÉS DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: *Programmes de l'école primair*, 2002; et *Document d'application des programmes*, París, MEN, DESCO, agosto 2002.

MOLLIER J. Y. (dir.) y otros: *Où va le livre?* París, La Dispute, 2000 y 2002.

PASSERON J. C.: Conferencia sobre «Les Voies actuelles de la démocratisation de la lecture», en *Dossier des Actes de lecture*, 1. París, AFL, 1988.

PATTE G.: *Laissez-les lire.* París, Enfance heureuse, 1987, pp. 29-30.

REUTER Y.:, «La lecture littéraire, éléments de définition», en DUFAYS, J. L. et al.: *Pour une lecture littéraire 2.* Bruselas, De Boeck, Duculot, 1996.

SEIBEL B.:, *Bibliothèques municipales et animation.* París, Dalloz, 1983.

SUREL Y.: *L'Etat et le livre, Les politiques publiques du livre en France.* París, L'Harmattan, 1997.

TAUVERON C.: *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà.* París, INRP, 2001.

— (dir.): *Lire la littérature à l'école.* París, Hatier, 2002, pp. 69-79.

URFALINO P.: «La philosophie de l'État esthétique», *Politis* 24, 1993.

LECTORES COMPETENTES

VÍCTOR MORENO BAYONA*

RESUMEN. Este artículo reflexiona críticamente acerca de la situación actual de la lectura y la animación orientada a ella en el sistema educativo. Considera que la responsabilidad de la escuela no es hacer lectores, sino desarrollar la competencia lectora del alumnado. Consecuentemente, propone dos maneras de conseguir lectores competentes: la primera, trabajar las habilidades que subyacen en el acto lector; la segunda, escribir para comprender mejor lo que leemos.

ABSTRACT. This article critically reflects on the current situation of reading and activities geared towards it within the education system. It believes that the school's responsibility is not to make readers, but to develop the reading competency of its students. Accordingly, two ways of achieving competent readers are proposed. Firstly, working on the skills which underlie the act of reading and secondly, writing in order to better understand what we are reading.

SITUACIÓN CONFUSA

Llevamos muchos años hablando y escribiendo sobre animación lectora. Pero, desgraciadamente, no sabemos ni siquiera cuáles son las razones que llevan a unas personas a leer y a otras a no hacerlo. Para más complicación, las razones que unos esgrimen para leer son las mismas que otros aducen para no hacerlo.

En realidad, es difícil, cuando no imposible, encontrar un discurso en el que se hable lisa y llanamente de los porqués de la lectura, no de sus finalidades y efectos, en lo que constituye un discurso demasiado bien aprendido. Antes que la teoría, las personas solemos aprender muy bien cómo refutarla. Pero confundir las causas con los efectos, hábito tan extendido como nefasto, más que una solución es un grave problema. Porque, si no sabemos con claridad y exactitud cuáles son las causas que nos llevan a leer y a no leer, difícilmente sabremos cómo recurrir a ellas para favorecer la lectura o cómo erradicarlas. Desde hace más de 20 años, se viene haciendo el mismo análisis de la cuestión y, una de dos, o no se señalan las verdaderas causas que llevan a la gente a no leer, o, si se ha hecho y se ha recurrido a los remedios necesarios, peor todavía.

(*) IES P. Moret-Irubide (Pamplona).

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 153-167
Fecha de entrada: 27-07-2005

De cualquier modo, y sirva esto como preámbulo a lo que vendrá a continuación, sostengo, en primera lugar, que la mejor animación lectora existente es la que consiste en impartir unas buenas clases de lengua y de literatura. La percepción negativa que el alumnado tiene de dichas clases repercute –¡y de qué modo!– en la desgana lectora. Y, en segundo lugar, considero que el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura, sino la escritura. La forma más adecuada para hacer lectores es, por tanto, hacer escritores, o dicho por medio de un eslogan: a la lectura por la escritura.

Uno de los aspectos más lamentables del discurso sobre la lectura es que se tiñe de consideraciones generales y universales, cuando la experiencia lectora es, en todo caso, una experiencia particular. Pretender generalizar a partir de algo que nos afecta individualmente constituye un error de perspectiva cuyas consecuencias tienen una amplia repercusión tanto en el plano teórico, como en el práctico.

¿QUÉ ES UN LECTOR? ¿Y UN BUEN LECTOR?

Tampoco sabemos –y esto resulta aún más paradójico– qué es eso a lo que llamamos lector. ¿Qué es un lector? ¿Y un buen lector? ¿Existe la identidad lectora? Yo, desde luego, no sé cuál es la respuesta a estas preguntas. Como tampoco tengo una noción exacta de cuáles puedan ser los efectos específicos, exclusivos y excluyentes, de la lectura. Porque, a la vista está que, si lo desea, uno puede encontrar todas las maravillosas bondades que se atribuyen a la lectura en otro tipo de creaciones artísticas e, incluso, en productos nada artísticos: la música, la pintura, el macramé, la papiroflexia, los paseos al atardecer, el parchís y, por supuesto, la televisión.

La verdad es que puesto que no sabemos lo que es un lector, menos aún podemos tener una noción exacta de lo que es un buen lector. ¿A qué llamamos, como profesores, un buen lector?

Es verdad que se han hecho tan ingeniosas como literarias aproximaciones a la figura de lector. Así, podemos recordar las siguientes: «el lector ideal»[1]; «el lector infrecuente»[2]; «El lector múltiple»[3]; «el lector verdadero»[4]; «El lector erudito»[5]; «el lector ensimismado»[6]... Pero nadie se pone de acuerdo en señalar qué características fundamentales lo definen como tal.

Incluso, hay quienes niegan que exista una «identidad de lector»,[7] habida cuenta que la verdad no es algo dado, sino producido. No hay esencia que desvelar, sino identidad que construir. Como decía Simmel, «el saber con quien se trata es la primera condición para tener trato con alguien». No basta, además, con la propia convicción de que se es diferente, los otros deben sancionar, reconocer, la

(1) A. MANUEL: «Propuesta para definir al lector ideal», en *Bibliodiversidad. Revista trimestral de novedades,* 20, mayo (2004).

(2) G. STEINER: *Pasión intacta.* Madrid, Ediciones Siruela, 1977.

(3) R. PIGLIA: *El último lector.* Barcelona, Anagrama, 2005.

(4) C. S. LEWIS: *La experiencia de leer.* Barcelona, Alba, 2000.

(5) H. BLOOM: *Cómo leer y por qué leer.* Barcelona, Anagrama, 2000. En el caso de Bloom, también cabría la posibilidad de hablar de «lector intertextual».

(6) F. FERRAROTI: *Leer, leerse.* Barcelona, Península, 2002.

(7) J. C. RODRÍGUEZ: «Las trampas de la lectura. La lectura de hoy y las lecturas de nuestro hoy», en *Quimera,* 250, Noviembre (2004).

diferencia. Con ello, quiero sugerir que una de las tentaciones a las que debe hacer frente el lector es la de reivindicarse como individuo completamente interior, plegado sobre sí mismo y autosuficiente, e ignorar todo un dominio de relaciones sociales constituyentes para el sujeto (lector y, por supuesto, escritor).

Como ya es sabido, en el sistema educativo, se habla continuamente de hacer lectores, pero no se precisa qué tipo de lectores. De entrada, parece deducirse que dicha empresa es en sí misma positiva y buena, y que hacer lectores es, así, en general, y sin entrar en más detalles, algo fácil de conseguir.

Si reflexionamos sobre esta situación, que ya dura unas cuantas décadas, veremos que estas ideas se han convertido en un lugar común, y nos daremos cuenta de que la inconsciencia y la irreflexión más absoluta impregnan el modo de afrontar lo que se ha dado en llamar animación lectora. En la escuela, la dicotomía un lector/un buen lector se resuelve falsamente diciendo que un buen lector es el que lee muchos libros. Y de quien no lee, decimos, un tanto incongruentemente, que es un mal lector. Pero si no lee, será un no-lector, ni malo, ni bueno.

Desde luego, sería conveniente delimitar con exactitud y rigor en qué consiste ser un buen lector, tanto en primaria, como en secundaria, y hacerlo tomando en consideración no sólo una perspectiva cuantitativa, sino, sobre todo, cualitativa. Pero aún más importante sería decidir de una vez por todas si hacer lectores es obligación y responsabilidad de la escuela. ¿Lo es?

HACER LECTORES

La afirmación de que el objetivo de la escuela no es hacer lectores, sino desarrollar la competencia lectora del alumnado sigue despertando sorpresa y perplejidad. Pero la escuela es responsable de los niños que no saben leer, no de los que no quieren leer.

La obligación y responsabilidad de la escuela consiste en dotar al alumnado de la competencia lectora suficiente para que, cuando quiera, pueda leer sin sufrir groseras dificultades de comprensión. Si leer es un acto libre, como les gusta decir a muchos, sólo será posible llevarlo a cabo si se sabe leer. Y recordemos que la libertad no es el bien en sí mismo, sino la posibilidad que nos conduce a hacerlo o no.

«Leer es comprender». Y, aunque las etimologías constituyan un terreno tan resbaladizo como apasionante, conviene recordar que comprender viene de *intelligere*, e *intelligere* tal vez solo quiera decir «leer dentro», *intus legere*, o sea, leerse. De ahí que la causa de que muchas personas no quieran leer radique en que, posiblemente, no deseen entrar dentro de sí mismas, o sí, pero no mediante un libro.

Por tanto, la mejor animación lectora que se puede hacer en el aula es desarrollar la competencia lectora del alumnado.

En el origen de la incompetencia textual del alumnado, se concita una serie de causas que, aunque fáciles de establecer cuando se habla en términos generales, plantean mayores difuciltades cuando intentamos abordarlas en particular. Conviene recordar que cada persona es un lector individual, concreto, que se desenvuelve en situaciones concretas de aprendizaje. Las razones que pueden esgrimirse para explicar la desazón lectora de un individuo rara vez sirven para justificar las de otro. Cada caso es un mundo y, por este motivo, el terreno en el que nos movemos se asemeja a las arenas movedizas.

La comprensión hace que el sujeto se aproxime a los conocimientos o se aleje

de ellos. Aquello que no se comprende no suscita simpatía, sino que, por el contrario, produce más bien repugnancia, miedo y rechazo. No es posible desvelar el lado oscuro, secreto o enigmático de un texto si no se capta en términos textuales la incógnita que contiene.

El hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona con ganas de aprender, y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender y estudiar.

Cabría sostener, con absoluta seguridad, que el principal problema con el que realmente nos encontramos es la falta de vertebración de la lectura comprensiva en el currículo escolar.

Sin duda, una de las creencias más nocivas con las que hemos de enfrentarnos es la de que ya se hace lectura comprensiva en todas las áreas y a todas horas, y todos los profesores somos profesores de lengua. Estos tópicos no se corresponden en modo alguno con la realidad de los hechos, que confirman y sostienen la deficiente capacidad comprensiva del alumnado confrontado a la diversidad textual con la que se encuentra a lo largo de su aprendizaje. Si se trabajara la lectura comprensiva con la eficiencia y constancia que se dice, sería tan alarmante la estadística que indica que el alumnado, ante un texto, no es capaz de contestar un miserable verbo, porque, en definitiva, no lo entiende.

La lectura comprensiva debe conducir a que el profesorado hable menos y deje hablar más al alumnado. No se trata de que el verbalismo al que la mayoría de los profesores estamos abonados ocupe el espacio que le corresponde al alumnado. Ciertamente, la lectura comprensiva no se alcanzará incrementando la cantidad o la calidad de las explicaciones del profesorado, más bien al contrario. Si deseamos realizar un planteamiento serio orientado a favorecer la lectura comprensiva, hemos de tratar de evitar el protagonismo explicativo del profesorado, causa inmediata, en muchos casos, no sólo del lógico enmudecimiento del alumnado en general, sino también de que éste no desarrolle precisamente su capacidad intelectual y afectiva para comprender los textos.

Las explicaciones del profesorado siguen siendo una de esas condiciones llamadas *sine qua non* del éxito escolar. Se acepta sin discusión alguna que sin explicación profesoral previa no hay aprendizaje posible. Es tal la confianza en este secular sistema didáctico que, si el profesorado explica y el alumnado no entiende, es porque no está a la altura de la magistral exposición. Si el profesorado vuelve a explicar por segunda vez un concepto y el alumnado sigue, erre que erre, suspendido en la parra de su ignorancia, entonces, más que nunca, el profesorado no dudará en atribuir al cerebro discente la causa de su fracaso intelectivo. Y si comprueba que ni a la tercera va la vencida y el alumnado no entra en razón, aparte de experimentar una comprensible desesperación, deducirá, esta vez sin ningún margen de error, que el alumnado se halla al borde de la deficiencia mental más obtusa.

En muy pocas ocasiones, nos detenemos a pensar en la hipótesis de que, quizás, la causa de que un alumno no entienda ni asimile un término o un concepto no está en las cisuras del adolescente, sino en el método de la explicación. Cuando se realiza un análisis, resulta difícil que acepten esta posibilidad los profesores que, además de sentirse muy seguros de los conocimientos que imparten, llevan un buen número de trienios realizando su labor profesional de este modo: explicando.

Sería bueno que el profesorado se preguntara alguna vez si el alumnado se

encuentra en lo que Piaget llama «nivel de pensamiento formal», y es capaz, por tanto, de comprender y seguir un discurso lleno de abstracciones, hipótesis deductivas y contenidos implícitos que exigen estar en posesión de ciertos esquemas conceptuales previos si no se quiere correr el riesgo de sufrir una embolia en el intento.

El verbalismo es una hinchazón de la palabra pero, sin embargo, es empleado permanentemente por el profesorado para transmitir conocimientos específicos de su área. Desde aquí, reconocemos que ser un excelente verbalista no es fácil. Se necesita estar en posesión de unos registros lingüísticos y unos conocimientos de la materia realmente profundos y amplios. Ahora bien, decir y hacer cosas nuevas todos los días exige pensar mucho y leer mucho más tanto a los antiguos, como a los modernos.

LECTORES COMPETENTES

Como ya he señalado, la responsabilidad de la institución educativa es, más que hacer lectores, desarrollar la competencia lectora del alumnado. Para ello, es importante precisar cuáles son las habilidades o destrezas necesarias que están en la base de dicha competencia.

Las estrategias que se emplean están ligadas a procesos cognitivos y metacognitivos que implican formas de pensar y realizar análisis que estarán determinados, obviamente, por la capacidad del alumnado.

El profesorado ha de tener en cuenta que tales estrategias o habilidades no se adquieren ni maduran solas, se enseñan y, por tanto, han de formar parte de un aprendizaje sistemático y organizado a lo largo de un currículo.

No podemos seguir llevando a la práctica supuestas actividades de comprensión lectora basandas en las propuestas de los libros de texto, porque, aunque reconocemos su mérito –la selección de lecturas que proporcionan sigue siendo buena–, no afrontan lo que implica el concepto de competencia lectora en toda su complejidad. Basta con reparar en el tipo de preguntas que plantean como respuesta a dichas lecturas para darnos cuenta de que no permiten que los alumnos se ejerciten en ningún tipo de proceso cognitivo o metacognitivo. Lo único que pueden conseguir es el carné de experto en localizar respuestas en un texto. Y esto puede lograr con una sopa de letras sin necesidad de tanto adorno discursivo.

La mayoría de las preguntas que se hacen sobre esas lecturas no desarrolla ningún tipo de habilidad cognitiva. Las preguntas han sido siempre elaboradas en función del texto leído, nunca de la habilidad cognitiva que se desea desarrollar. De ahí que constituyan un *totum revolotum* que más que aclarar confunde. En ellas, se mezclan la semántica, el léxico, la estilística y la narrativa, las ideas principales y las secundarias, las estructuras, y las actividades triviales y de una complejidad superior –como resumir y esquematizar– que, para más contradicción, no se contemplan en la enseñanza de la unidad correspondiente. El profesorado nunca sabe realmente cuál es el objetivo que se persigue con tales actividades. Además, ¿cómo es posible que las lecturas tengan siempre siete, ocho o diez preguntas?

Y, sin embargo, la labor que las editoriales podrían desempeñar en este ámbito sería inmensa y muy beneficiosa. Ninguna campaña de animación lectora lograría compararse a la influencia de las editoriales del ramo si, de una vez por todas,

asumieran de verdad el desarrollo de la competencia lectora como uno de los objetivos de sus propuestas de lectura. Un objetivo que, visto lo visto, parece mentira que no haya sido exigido por el MEC como requisito indispensable para poder editar libros de texto.

En nuestro caso particular, llevamos años trabajando cuatro habilidades o estrategias básicas: memorizar, interpretar, valorar y organizar los textos que se leen,[8] y que pueden ser de naturaleza argumentativa, narrativa, expositiva, poética, instructiva o descriptiva.

Para desarrollar la *memoria*, planteamos diversas actividades que requieren recordar palabras claves o fundamentales, datos que permitan responder a preguntas, detalles, datos aislados y datos coordinados

Para desarrollar la estrategia de *interpretar*, se trata de: averiguar qué dice el título, determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto, explorar el mensaje, asociar ideas con los párrafos del texto, ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos, extraer grupos de información, informarse de algo, formarse una opinión, captar el sentido de un párrafo, obtener diversas ideas, ideas principales e ideas secundarias, deducir las ideas implícitas, predecir lo que sucederá y extraer conclusiones.

Para desarrollar la estrategia de *valorar*, intentaremos: captar el sentido de lo leído, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario, separar y clasificar ideas/hechos, buscar datos, relacionar entre sí los elementos textuales, elegir la mejor razón, seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta, generalizar o matizar, detectar la inadecuación texto/imagen, para discutir, saber cómo está escrito y enjuiciar la belleza del texto.

Para desarrollar la estrategia de *organizar*, lo que haremos será: elegir un título para cada párrafo, establecer consecuencias, seguir órdenes y aplicar instrucciones, hacer esquemas, completar estructuras y resumir.

Veamos en un sencillo ejemplo una aplicación. Partimos del cuento *La adivinanza del pastor*. Nos hemos propuesto dos objetivos: uno tiene que ver con la memoria, mientras que el otro está relacionado con la habilidad de interpretar. Antes de leer el cuento, advertimos al alumnado que el objetivo de la lectura es recordar algunos datos para responder unas preguntas.

Objetivo de lectura: recordar una serie de datos para responder unas preguntas que pueden estar explícitas o implícitas en el texto.

La adivinanza del pastor

Pues, señor, esto era un rey que tenía una hija que siempre estaba muy aburrida y nada ni nadie conseguían distraerla. El rey decidió que tenía que casarla y publicó un bando diciendo que aquel que le propusiera a la princesa un acertijo que fuera incapaz de adivinar, se casaría con ella. Pero que mataría a todo el que ella se lo acertara.

De todas partes vinieron príncipes y nobles a proponerle acertijos a la princesa, pero a todos se los acertaba y a todos les daban muerte.

Un pastor que vivía cerca del palacio se enteró de lo que ocurría y fue y le dijo a su madre:

- Madre, prepáreme usted el

(8) Un desarrollo de dicho planteamiento puede encontrarse en mi libro: *Lectores competentes*. Madrid, Anaya, 2004.

almuerzo para el camino, que me voy a decirle un acertijo a la princesa, a ver si me caso con ella.

- ¡Pero, hijo, tú estás tonto! –dijo la madre–. ¿Cómo vas tú a hacer eso cuando han fracasado todos los grandes señores que han venido de todas partes?

- No importa, madre –replicó el pastor–. Arrégleme usted el almuerzo, mientras voy por la burra.

La madre se quedó muy triste, y como prefería que su hijo muriera por el camino antes que lo ahorcara el rey, envenenó tres panes y los echó en el zurrón. El pastor cogió su escopeta, se montó en la burra y se marchó. Cuando iba de camino, se le levantó una liebre. Apuntó con su escopeta, pero no le dio. En cambio, sí le dio a otra liebre que pasaba por allí, y la mató. Entonces se dijo: «Ya llevo una parte del acertijo: Tiré al que vi y maté al que no vi». Luego se dio cuenta de que la liebre estaba preñada. Le abrió la barriga y le sacó los gazapos. Los puso a asar y se los comió. «Pues ya tengo otra parte del acertijo –pensó–: Comí de lo engendrao, ni nacío ni criao.»

Mientras él se comía los gazapos, la burra se comió los tres panes envenenados. Reventó y se murió. Luego llegaron tres grajos y se comieron las tripas de la burra muerta, de manera que se murieron también, y el pastor dijo: «Pues ya tengo para acabar el acertijo: Mi madre mató a la burra y la burra mató a tres».

Conque siguió andando y cuando llegó al palacio pidió licencia para hablar con la princesa, diciendo que quería echarle un acertijo. Se lo concedieron y cuando estuvo delante de ella, le dijo:

- Tiré al que vi y maté al que no vi. Comí de lo engendrao, ni nacío ni criao. Mi madre mató a la burra y la burra mató a tres. Aciértemе usted lo que es.

La princesa estuvo mucho tiempo venga a pensar venga a pensar, pero por más que discurría no daba con lo que era. Su padre le concedió tres días de plazo, y entre tanto el pastor se quedó a vivir en una habitación del palacio. La primera noche la princesa envió a una de sus doncellas a la habitación del pastor, a ver si conseguía que le revelara el acertijo. La doncella se llegó hasta la cama y dijo:

- Señor, vengo a que me diga usted el acertijo.

El pastor no le dijo ni que sí ni que no, pero durmió con ella y por la mañana todavía no había soltado prenda. A la noche siguiente mandó la princesa a otra de sus doncellas, y le ocurrió lo mismo que a la anterior. Por fin lo intentó ella misma y el pastor le dijo que se lo revelaría al amanecer. Pero cuando se despertaron ya habían transcurrido los tres días y el pastor dijo que no tenía por qué revelar su adivinanza. Más tarde el rey le dijo a la princesa:

- Pues bien, el pastor ha ganado. Y como yo tengo que cumplir mi palabra de rey, te casarás con él inmediatamente.

Pero la princesa protestó y dijo que no estaba dispuesta a casarse con un pastor, a menos que fuera capaz de hacer tres cosas. Si no, lo mataría. Preguntó el pastor qué tres cosas eran y contestó la princesa:

- Primero tienes que llevarte al campo cien liebres, ponerlas a pastar y volver con ellas a la tarde, sin haber perdido ninguna. Así durante tres días. Después tienes qué encerrarte en una habitación con cien panes y comértelos todos en un día. Y en tercer lugar, tienes que separar el grano de cien fanegas de trigo mezcladas con cien fanegas de cebada, en una noche.

Y todavía la princesa añadió una cosa más:

- Por último, tendrás que llenar un saco de embustes tan grandes que nadie diga que pueden haber sido verdad.

El pastor salió muy afligido del palacio, pensando que de nada le había servido el acertijo, cuando se encontró con una hechicera, que le dijo:

- ¿Por qué estás tan apenado, hombre?

El pastor le contó todo lo que había pasado, y las cosas que ahora le pedían que hiciera, y ella le dijo:

- No te apures por eso, que yo te ayudaré. Toma esta flauta y sal mañana con las cien liebres. No tengas preocupación de que corran por donde les dé la gana. Cuando sea por la tarde, no tienes más que tocar la flauta y todas acudirán corriendo adonde tú estés.

Así lo hizo el pastor. A las ocho de la mañana se fue con sus cien liebres y en todo el día no se preocupó de ellas. Cuando se fue haciendo de noche, tocó la flauta y al instante se presentaron todas y se fueron tras él hasta el palacio.

La princesa y todo el mundo se quedaron maravillados y decían: «¿Cómo se las arreglará éste para no perder ni una liebre en el campo?».

Al día siguiente el rey mandó a uno de sus criados, a ver si conseguía quitarle aunque fuera una sola liebre. El criado se puso a decirle al pastor que le compraba una liebre por tanto y cuanto y el pastor decía que no tenía ningún interés en vender, y que no vendería por nada del mundo. El rey entonces decidió ir él mismo, disfrazado de aldeano. Pero el pastor lo reconoció y no dijo nada. El rey le preguntó que cuánto quería por una liebre, y entonces el pastor le dijo:

- No quiero dinero, sino que me dé usted un beso en el ojo del culo.

El rey al pronto se llenó de indignación, pero luego pensó que merecía la pena, con tal de que su hija no tuviera que casarse con un pastor. De manera que fue y le dio un beso en el ojo del culo, y el pastor entonces le entregó una liebre.

Pero cuando el rey ya regresaba a su palacio con la liebre en los brazos, el pastor tocó su flauta y la liebre pegó un brinco y salió corriendo hasta donde estaba el muchacho.

El rey entonces dijo:

- Está bien. Ya has superado la primera prueba. Ahora te encerraremos en una habitación con cien panes, para que te los comas en un solo día.

Otra vez se puso el pastor muy triste, hasta que se le apareció la hechicera y le dijo:

- No te preocupes, hombre. Sólo tienes que tocar la flauta y vendrán las aves y se comerán los cien panes.

Y así lo hizo el pastor. Tocó la flauta y al momento entraron por la ventana muchos pájaros de todas clases, que se comieron los cien panes sin dejar migaja.

El rey mandó entonces que encerraran de nuevo al pastor con cien fanegas de trigo mezcladas con cien de cebada, a ver si era capaz de separar los granos en una sola noche. El pastor se puso otra vez muy triste, pero se le apareció la hechicera y le dijo:

- Tú toca la flauta y échate a dormir, que pronto vendrán las hormigas a separar el grano de trigo del grano de cebada. Y efectivamente, cuando el pastor despertó por la mañana vio dos montones a un lado y a otro de la habitación, cada uno de una cosa.

Conque se presentó ante el rey y ante toda la corte y dijo que ya había superado las tres pruebas.

- Sí –dijo el rey–. Pero te queda llenar un saco de embustes tan grandes que nadie diga que pueden haber sido verdad.

- Está bien –contestó el pastor–: Pues ésta y ésta –señalando a las dos doncellas que se habían acostado con él– que vayan entrando en el saco, porque dormí con ellas a cambio de nada. Y la princesa también, porque también dormí con ella sin tener que cumplir lo prometido. Y su majestad también, porque le di una liebre a cambio de que me besara...

- ¡Basta! ¡Basta! –gritó el rey– ¡que ya está lleno el saco, que ya está lleno! (A. Rodríguez Almodóvar, *Cuentos al amor de la lumbre).*

- ¿Cuál es el hecho que desencadena el relato? ¿Quién o quiénes lo protagonizan?
- El número tres se repite varias veces en el relato: recuerda cuáles son esos momentos.
- Lo mismo sucede con el número 100: ¿a qué cosas se refiere este número?
- Intenta recordar los hechos mediante los cuales el pastor elaborará la adivinanza.
- Recuerda, ahora, la adivinanza.
- La madre del pastor envenenó los panes para que su hijo no fuese ahorcado por el rey. Según tu opinión, ¿qué demuestra esta actitud?: que la madre quería muchísimo a su hijo, que desconfiaba de su talento o que, finalmente, morir ahorcado era más terrible que morir envenenado.
- Se dice que «el rey, con tal de conseguir que el pastor le diese una liebre, le diese un beso en el ojo del culo». ¿Qué piensas de este hecho? ¿Conoces a gente que en la vida se comporta como este rey?
- ¿Podemos asegurar que el título del cuento está bien puesto? ¿Por qué? Tú, ¿qué otros títulos pondrías?

Objetivo de lectura: identificar cuál pueda ser el posible destinatario del cuento leído

Te proponemos una serie de posibilidades. Tendrás que elegir una de ellas y justificar tu opción con razones. Los destinatarios de este cuento son:

- Las personas que se aburren y no saben qué hacer con su tiempo libre.
- Los estúpidos que hay en el mundo, incluidos reyes y princesas.
- Aquellas personas que nunca se echan para atrás en todo aquello que hacen.
- Las personas que no tienen una pizca de humor.
- Las personas que no saben adivinanzas ni acertijos.
- Las madres que no hablan con sus hijos.
- Los miedosos que se asustan por cualquier cosa.
- Los valientes y generosos que asumen las dificultades de la vida con toda normalidad.
- Los reyes egoístas, engreídos, autoritarios.
- Las princesas consentidas y que se aburren porque lo tienen todo.

ESCRIBIR PARA COMPRENDER MEJOR LO QUE LEEMOS

La afirmación de que leer es más fácil que escribir es una de las grandes confusiones que todavía están presentes en la visión del profesorado. De ahí, al parecer, su empeño en hacer lectores y olvidarse, casi por completo, de la escritura.

Paul Valéry señalaba que «hay un genio para investigar, como hay un genio para hablar, y un genio para leer, como hay un genio para escribir»[9]. Son géneros distintos y complementarios, ni mejores,

(9) P. VALÉRY: *Estudios literarios.* Visor, Madrid, 1995.

ni peores, simplemente diferentes. Y, desde luego, Valéry no es el único que así lo cree.

Antonio Tabucchi, abundando en lo mismo, sostenía que «la lectura es más compleja que la escritura en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. Habrá, pues, que dar la razón a Borges cuando afirma que la lectura es una actividad más noble que la escritura, porque es más abstracta»[10].

Quizá el adjetivo «noble» no sea el más adecuado para caracterizar la lectura en su relación con la escritura, pero, sin duda, nos encontramos ante unas insinuaciones más complejas de lo que coloquialmente se tiende a pensar.

La lectura es un acto más complejo que la escritura y, probablemente, como acto intelectual, menos consciente. Puede que la lectura sea más cómoda. Al menos, aparentemente, exige menos esfuerzo físico. Sin embargo, desde un punto de vista intelectual, la cuestión no resulta tan sencilla. Durante la lectura, es el lector quien tiene que llenar todos los huecos, que no son pocos, y lo que, en un principio, parece una ventaja –ponerse en manos de otro y dejarse llevar por su discurso, su vocabulario, su exhuberancia o parquedad lingüística, sus conocimientos... – puede convertirse en un tortuoso e ininteligible galimatías conceptual. En realidad, resulta lógico si reparamos en que el texto nos exige desentrañar las frases de otro, descifrar sus elipsis e interpretar su tono, su ironía, su modo particular de organizar y estructurar las tramas, su punto de vista, sus descripciones y los diálogos que construye, es decir, nos obliga a comprender el poder metafórico y cognitivo del autor.

En la escritura, el escritor controla su propio discurso, lleva las riendas de la frase, el sentido, el tono y el vocabulario, suyas son la sutileza en el decir y la manera de planificar el texto desde el principio hasta el fin. Cuando escribimos, no tenemos que hacer frente a ningún sobresalto narrativo o figurativo, porque somos nosotros quienes los distribuimos, quienes decidimos cuándo, por qué, para qué y cómo se producen.

Cuando se lee, se realizan actividades mucho más complejas que cuando se escribe, y dichas actividades son, no sólo intelectuales, sino también, psicológicas, afectivas y sociales.

Aunque el acto de escribir sea mucho más consciente que el de leer, es, sin embargo, menos complejo. El sujeto lo puede controlar mejor, porque es dueño de su texto y del significado de éste, más allá, incluso, de los propios referentes, pero no lo es del texto que lee, y la lectura le exige una dependencia obsesiva del otro.

Hasta hace muy poco, se consideraba que existía una competencia lingüística general que permitía la comprensión y la producción del lenguaje. Sin embargo, el trabajo diario en el aula permite comprobar, una y otra vez, que los comportamientos lingüísticos del alumnado varían de forma alarmante en función de si se lee o se escribe.

Tanto es así que, en ocasiones, encontramos alumnos que prefieren leer antes que escribir y, al revés, alumnos que optan voluntariamente por la escritura antes que por la lectura.

Diariamente, se comprueba que la escritura puede ser una buena estrategia cuando lo que se pretende es el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. El escribir posibilita la toma de conciencia sobre ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas que no siempre son tenidas en cuenta y constituyen un obstáculo para la comprensión.

(10) C. GUMPERT: *Conversaciones con Antonio Tabucchi*. Anagrama, Barcelona, 1995.

Como ya es sabido, cierta tradición presentaba la lectura como condición previa para acceder a la escritura. Primero había que leer, comprender, y luego escribir. Sin lectura, no era posible la escritura.

Sin embargo, la realidad demuestra que se puede escribir sin haber leído previamente ni una línea. Esto no implica que uno no haya oído y escuchado a los otros, y este oír y escuchar se convierte en auténtico humus sobre el que se asientan las cadencias de la lectura y la escritura. Cualquier observador de los textos del alumnado habrá detectado que, en su escritura, abundan los rastros de oralidad, especialmente en los primeros cursos. Por eso, sería importante saber cómo podemos sacar partido de la importancia de esa oralidad, y favorecer la escritura. No pretendemos sentenciar que la escritura es superior a la oralidad, que no lo es, sino enriquecernos gracias a su potencial comunicativo. Recordemos que lo oral es anterior a la escritura.

Ciertamente, se puede ir de la oralidad a la escritura, como del uso a la reflexión o de la práctica a la teoría. Los resultados alcanzados mediante este método –ir de la oralidad a la escritura y de ésta a la lectura– dependerán del modo y manera en que hagamos llegar al alumnado nuestras exigencias de escritura.

No se trata de primero leer un poema o un texto argumentativo para luego escribir poesías o razonamientos, sino de hablar y de escribir poesías o razonamientos que puedan servir para avanzar en el dominio de usos cada vez más complejos de la lengua.

Eso sí, una vez escritos, es conveniente fomentar la lectura de otros textos, escritos por todo tipo de personas, no necesariamente escritores, y no hacerlo con el fin de evidenciar lo mal que lo hacemos nosotros y lo bien que lo hacen los otros, sino, simplemente, con el objetivo de aprender formas más complejas de expresión que se nos escapan o en las que no hemos reparado: la manera de estructurar el texto, el uso de la ironía y la elipsis, la utilización de la voz narrativa, el modo de adjetivar, de abrir y cerrar el texto, de concitar un tipo de vocabulario, de emplear cierto tono textual...

Si el profesorado conoce bien las diversas tipologías textuales, la manera en que cada texto –narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo, poético y descriptivo– se estructura canónicamente, las dificultades que cada uno de ellos conlleva a la hora de lograr la necesaria coherencia, cohesión y adecuación, y los modos diversos de conjugar creativamente los tres momentos de la escritura –la planificación, la escritura y la revisión–, podrá organizar experiencias de escritura sin necesidad, en principio, de obsesionarse con la lectura.

El alumnado que ha cultivado la escritura de un modo riguroso, de acuerdo con las orientaciones precisas que el profesorado le ha proporcionado acerca de cómo los textos adquieren entidad como tales, suele tener menos dificultades de comprensión, al enfrentarse en la lectura con una elipsis, un mensaje implícito o lleno de inferencias, una estructura narrativa *in medias res*, un narrador equisciente, una estructura deductiva o inductiva, o una argumentación *ad hominem*, porque ha estado empleando todo ello en sus prácticas de escritura.

No dogmatizaré asegurando que sólo los que han escrito relatos con estructuras *in medias res* o razonamientos con estructura inductiva no tendrán dificultad para entender el significado de las mismas, pero sí diré que estarán mejor preparados para comprenderlas que aquellos que no se han ejercitado en dichas tareas.

En este sentido, bien podría decirse que vamos de la escritura a la lectura. Pero, como decimos, no se trata de

escribir sin más. La escritura debe estar muy bien organizada y, para ello, tiene que planificarse en función de la resolución de los problemas que el alumnado va a encontrar a la hora de leer textos.

Sería bueno para todos, pero especialmente para los alumnos, recuperar una actitud metodológica un tanto olvidada y que consiste en hacer que el alumnado resuelva la problemática de la comprensión mediante la creación personal, y lograr, en definitiva, que lo que se llama saber declarativo se asimile e interiorice mediante un saber procedimental, y no sólo verbal.

Ello será posible si el alumnado se convirtiera en emisor, autor, productor de textos, porque el hecho de escribir ayuda a la comprensión lectora, cuando ese es el objetivo al que se orienta la escritura. Para hacerlo posible, habremos de entender la escritura como una forma privilegiada de explorar y descubrir ideas. Es bien sabido que las ideas pueden surgir de la misma escritura, pues, con frecuencia, a través del propio acto de escribir creamos y exploramos tanto las ideas propias, como las ajenas.

Nuestro objetivo es escribir para comprender mejor. O, dicho de otro modo, pretendemos llegar a la lectura comprensiva mediante la escritura consciente y personal –o, si fuera preciso, colectiva.

El aprendizaje es significativo en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento. Se aprende a producir e interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos, si se goza de la posibilidad de producirlos y reflexionar sobre ellos en todas las áreas.

LA COPIA PURA Y DURA

El sistema que durante mucho tiempo se ha usado en las escuelas consiste en obligar al alumnado a copiar aquellos textos que no entendía, ya que se consideraba que de este modo acabaría comprendiéndolos. Quizás nos riamos de este método, pero, si lo pensamos, veremos que en nada se diferencia del hecho de explicar una y otra vez algo que el alumnado dice no comprender, sin reparar en que, quizás, la culpa no sea del alumno, sino de la propia explicación, del método utilizado para transmitir los conocimientos.

Se pensaba –y así lo verbalizaban mis maestros– que el sistema espartano de la copia posibilitaba la comprensión del texto. Para dignificar este método y cubrirlo de cierta pátina honorable, se evocaba, nada más y nada menos, que la figura de Karl Marx, quien, según relataban, copiaba literalmente textos de Spinoza para comprenderlos mejor.

Es muy posible que dicha argucia, la de la copia, sirva para algunas personas, pues nunca se sabe con probidad científica qué sucede en la mente de una persona cuando se enfrenta a un texto, ya sea leyéndolo o copiándolo.

En cualquier caso, puede que el asunto de copiar textos para comprenderlos sea más complejo de lo que parece a simple vista. Yo veo, salvando las distancias, cierta correspondencia entre esta idea y la concepción de quienes consideran que escribimos, no lo que pensamos, sino para saber lo que pensamos.

Desde luego, esta dimensión epistémica de la escritura está, sin duda, en la base de lo que estamos sugiriendo acerca de cómo se desarrolla la formación lectora mediante el acomodo del acto de escribir.

Mandamos escribir al alumnado para que tome nota de las complejidades del lenguaje, porque, de este modo, adquirirá un conocimiento personal sobre las mismas y no tendrá dificultades serias de comprensión cuando se enfrente a textos de idéntica naturaleza. Por lo tanto, no basta con copiar los textos para compren-

derlos –a no ser que se copien con esa intención, que todo podría caber en la viña del aprendizaje.

Sin embargo, pensamos que la composición de textos se inscribe dentro del proceso de construcción de conocimientos y, por tanto, de la comprensión de los mismos. En la medida en que verbalizamos, tenemos conciencia de lo que sabemos o creemos saber sobre una realidad concreta. La escritura se convierte, en este sentido, en la radiografía de nuestra capacidad para entender y expresar la complejidad que nos acucia. Si nuestro conocimiento de la complejidad del lenguaje es óptimo, también lo será nuestra expresión y, por tanto, la comprensión ajena.

DECIR Y TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO

Aunque hemos planteado y alabado la posibilidad de la creación de textos sin tener puntos de referencia textual –aunque teniendo siempre presente la situación comunicativa y la complejidad estructural–, existe otro método que toma como pretexto otros textos, sea para imitarlos y transformarlos mediante técnicas creativas o, sencillamente, para trascodificarlos. El citado método consiste, dicho de una manera sencilla, en tratar de decir lo mismo que el texto madre, pero recurriendo a otro código expresivo. Sólo si se comprende el texto, se podrá completar con éxito dicha actividad.

Como ya es sabido, Bereiter y Scardamalia[11] distinguían dos modelos de procedimientos para la elaboración de textos: el que consiste en «decir el conocimiento» (*knowledge telling*) –de acuerdo con el cual nos limitamos a construir un texto encadenando una sucesión de frases– y el que pretende «transformar el conocimiento» (*knwoledge transforming*) –según el cual planificamos, proponemos y reelaboramos el texto en función de una representación previa del texto final y de la situación discursiva en que se inserta.

El modelo que consiste en *decir el conocimiento* es el que impera en las instituciones educativas. Especialmente, en las áreas no lingüísticas, donde simplemente se traslada el conocimiento a una hoja, normalmente, durante un examen. Sin embargo, el hecho de que el alumnado realice dicho trasvase no implica necesariamente que haya logrado apropiarse de esos conocimientos.

Por otra parte, al hablar de *transformar el conocimiento*, nos referimos a apropiarnos de él, a adquirirlo o asimilarlo, a tener la posibilidad de acceder él en cualquier momento, y ser capaces de reutilizarlo y generalizarlo pertinentemente en función de una intención comunicativa determinada.

La palabra clave que hemos elegido para describir estas propuestas es *trascodificación*, puesto que implican un doble proceso: decir y transformar el texto leído. Estamos, pues, ante un sistema consciente de recomposición de un texto, tomado de un ámbito cognoscitivo cualesquiera, literario, matemático, químico... La trascodificación, por tanto, implica, ante todo, realizar una lectura detenida de una información determinada para, después, presentarla de otra forma y mediante un código expresivo distinto. Semejante actividad sólo es posible si el alumno comprende bien el texto y, por tanto, ofrece al profesorado un buen sistema para cono-

(11) C. BEREITER y M. SCARDAMALIA: *The psycology of Written Compositio.* Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1987.

cer el grado alcanzado por el alumno en el desarrollo de la lectura comprensiva.

Las formas de transcodificar un texto son múltiples y variadas, ya que pueden emplearse: tablas, gráficos de comparación, representaciones arbóreas, ruedas, listas, mapas conceptuales, etiquetas, gráficas/dibujos, cómics, diagramas, cambios de estilo y persona, anotaciones en un diario, reportajes periodísticos, publicidad, declaraciones de un testigo presencial, faxes, telegramas, informes de radio o de televisión, poemas, descripciones, anuncios de empleo, narraciones, organigramas, documentos de archivo, tarjetas, juegos de mesa, cartas, textos deportivos, cartas de empresa, noticias, mítines, artículos de opinión, carteleras de cine, esquelas, obras de teatro o guiñol, diálogos, cuentos, periódicos...

Todos los conocimientos que vienen en los libros de texto pueden ser transcodificados, manipulados y transformados siguiendo unas pautas concretas que, previamente, el profesorado determinará con el alumnado y que serán de obligado cumplimiento. Especialmente, conviene que la planificación de dicha actividad contemple cuales son la *finalidad* y el *destinatario* de la misma.

Algunas sugerencias podrían ser: transformar un problema de matemáticas en un relato; transformar una pregunta de ciencias sociales en la página de un diario; transformar un texto de física en un poema; transformar la biografía de un escritor en un diagrama; transformar un refrán en símbolos matemáticos; transformar una información económica en una noticia o en una declaración de amor o de odio; transformar un poema en un cómic...[12]

Para saber transformar un texto con inteligencia, es necesario, en definitiva, apropiarse de él, y eso requiere buenas dosis de observación y análisis que habrán de centrarse en estructuras, conceptos y mecanismos textuales de todo tipo. Son modelos que, bien asimilados pueden proporcionar al alumnado un conocimiento y una comprensión pragmática de los elementos fundamentales que constituyen un texto.

Además, conviene añadir que la rica problemática que conlleva el proceso de formación de un lector competente no puede resolverse mediante el acomodo de la escritura, ya sea entendida forma pura o situándola en segundo plano mediante técnicas de imitación y transformación de textos. Cualquiera que haya probado la estrategia de emplear la escritura sabe que puede dar excelentes resultados si se concende la necesaria importancia a aquellas cuestiones que plantean mayores dificultades al alumno a la hora de comprender los textos: el punto de vista, el tiempo, las estructuras, la voz, los estilos directos, la ironía, la elipsis, las concordancias, las inferencias, los contenidos o significados implícitos, el contexto, la activación de conocimientos previos, el vocabulario, el conocimientos del mundo, de la asignatura, de sí mismo...

CONCLUSIÓN

En definitiva: hay que ser consciente de por qué y para qué se manda leer y escribir al alumnado. Y éste, a su vez, debe saber también por qué y para qué realiza dichas tareas de escritura y de lectura. Se trata, por tanto, de convertir la escritura y la lectura en actos conscientes.

---

(12) Veáse mi libro *Leer para comprender.* Pamplona, Gobierno de Navarra, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

BOIX MESTRE, A. y otros: *La expresión escrita:teoría y práctica.* Barcelona, Teide, 1997.

JIMENO, P.: *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas.* Pamplona, Departamento de Educación, 2004.

JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, Á. (eds.): *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situaciones de enseñaza-aprendizaje desde las áreas curriculares.* Madrid, Síntesis, 2000.

MORENO, V.: *El juego poético en la escuela.* Pamplona, Editorial Pamiela, 1989

— *Taller de cuentos:materias optativas:primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.* Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, 1995.

— «Hacer lectores», en *Alacena,* 27, pp. 5.

— *Lectura, libros y animación lectora.* Pamplona, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, 2000.

— *No es para tanto: divagaciones sobre la lectura.* Zaragoza, Prames, 2001.

— *Leer para comprender.* Pamplona, Departamento de Educación y Cultura, 2003.

— *Leer con los cinco sentidos* (2ª ed). Pamplona, Editorial Pamiela, 2004.

— *El deseo de leer.* Pamplona, Editorial Pamiela, 2004.

— *El deseo de escribir.* Pamplona, Editorial Pamiela, 2003.

— *Lectores competentes.* Madrid, Anaya, 2004.

— *Metáforas de la lectura.* Madrid, Lengua de Trapo, 2005.

REYES, G.: *Cómo escribir bien español.* Madrid, Arco/Libros, 1998.

SERAFINI, Mª. T.: *Cómo se escribe.* Barcelona, Paidós, 1994.

— *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura.* Barcelona, Paidós, 1989.

PÁGINAS *WEB*

http.www.fundaciongsr.org/documentos/pdf

Todos los libros editados por el Departamento de Educación... (Gobierno de Navarra) están disponibles, además, en formato electrónico y pueden bajarse de Internet desde: www.pnte.cfnavarra.es

LEER Y ESCRIBIR, VASOS COMUNICANTES

MARÍA ASUNCIÓN LANDA ETXEBESTE*

RESUMEN. Las reflexiones en torno a la lectura que se exponen a continuación parten de la doble faceta de la autora como escritora de Literatura Infantil y Juvenil y profesora de Didáctica de la Literatura.

Considerando que la lectura literaria constituye una forma privilegiada de experimentar el hecho literario, se propone la escritura de textos literarios como otra vía complementaria para la formación de lectores competentes.

Así pues, la lectura y escritura literarias son tratadas como las dos caras inseparables de una correcta Didáctica de la Literatura. Ambas actividades requieren, entre otras, de unas condiciones de soledad, sosiego y silencio que la autora considera necesarias a la hora de plantear estrategias y entornos educativos para recuperar el placer de la lectura y la escritura.

ABSTRACT. The following reflections about reading are based on the two sides of the author as writer of Children's Literature and teacher of Literary Instruction.

Considering that literary reading is a privileged way of experiencing literature, the writing of literary texts is proposed as another complementary way of training competent readers.

As such, literary reading and writing are seen as the two inseparable sides to effective Literature Instruction. Both activities require, among other things, solitude, calm and silence, as deemed necessary by the author, when devising strategies and creating educational environments which will bring back the pleasure of reading and writing.

INTRODUCCIÓN

La invitación a escribir algunas reflexiones en torno a la difusión, el fomento y el placer de la lectura, la he interpretado como una ocasión, por mi parte, de aportar mi granito de arena a este quehacer de la promoción de la lectura y, más concretamente, de la lectura literaria, que conserva su prestigio social; pero cuya decadencia nos llega formulada, a veces, de forma hipócrita y alarmista, hasta con cierto sentido de la culpabilidad: nuestros hijos, nuestros alumnos leen muy poco,

(*) Universidad del País Vasco. Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2003.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 169-178
Fecha de entrada: 07-07-2005

¿qué podemos hacer?, se preguntan los padres y profesores mientras ellos, a veces, ven demasiada televisión.

Según las encuestas, se lee cada vez menos, yo me atrevería a decir que cada vez se lee peor, entre otras cosas porque tenemos mucha prisa, porque vivimos corriendo con nuestro reloj en la mano, como la liebre blanca de *Alicia en el País de las Maravillas*.

Muchas veces, cuando me preguntan por la conveniencia de que los niños y jóvenes lean, el por qué, cuándo, cómo, qué..., típico de las entrevistas, me embarga una cierta desazón. Yo no tengo un recetario, ni un libro de instrucciones y mucho menos cuatro eslóganes para salir del paso. Yo, a estas alturas de la vida, me gusta responder, con toda humildad, que a mí la lectura, la ficción literaria, me ha ido muy bien. Y que la recomiendo, entre otras cosas porque me parece una necesidad tan humana como la de soñar, reír, o jugar. Porque para mí ha sido una vía de placer, de consuelo, de compañía y hasta de «autoconocimiento». Y lo hago así porque no quiero sacralizar la lectura, ni obligar, ni exorcizar a aquéllos que no hayan experimentado el placer al que voy a aludir, ni tengan intención de hacerlo. Pero en mi fuero interno, sí que creo que quienes no lo han compartido, aunque sea alguna vez, se están perdiendo algo muy importante en la vida.

Cuando un libro nos habla, cuando nos habita y nos forma, sentimos a menudo la necesidad de responder, de establecer un diálogo, de escribir.

Este impulso puede ser el punto de partida y una motivación para la producción de textos literarios. Creo que merece ser recogido y aprovechado en el medio docente en el que trabajamos, porque puede constituir una estrategia didáctica para la formación de la competencia literaria de nuestros alumnos, tan carentes de incentivos y tan acobardados ante la página en blanco, es decir, ante su propia creatividad.

Aunque siempre se ha afirmado que leer hace escritores, la afirmación contraria también es posible: escribir nos lleva a leer más y mejor.

Así pues, las reflexiones y comentarios que se proponen en este artículo, están basados en estos dos pilares: leer y escribir literatura. Y en la reivindicación de unas condiciones de soledad, silencio y sosiego que, a menudo, los entornos educativos y familiares no cultivan ni respetan adecuadamente.

SOBRE EL PLACER DE LEER

Me han preguntado muchas veces por qué me ha gustado escribir. Nadie me ha preguntado nunca por qué me gustó leer. Como si fuese obvio. Y sin embargo, en mi caso, leer y escribir han sido dos actividades que han estado y están estrechamente relacionadas, como las ruedas de una bicicleta, y que constituyen, de alguna forma, dos formas de vivir la literatura.

En realidad, es evidente que hay gente excelente, inteligente y bastante feliz y no leen o leen muy poco. Es decir, entienden el mundo, o al menos entienden su mundo que no es poco. También hay gente que lee mucho y es un perfecto cretino o cretina. Es evidente, también, que cuando se experimenta la lectura como algo que tiene que ver con nuestro yo más íntimo, se logra un placer o al menos, un bienestar o confort interior que uno quiere volver a sentirlo.

Si este placer se convierte en pasión cuando uno es niño, adolescente, entonces la lectura se convierte en una especie de actividad paralela a nuestros múltiples avatares vitales: siempre un libro en el bolso, otros libros en la maleta de cada

viaje, demasiados apilados en la mesilla de noche y una biblioteca que va marcando nuestra biografía, los cambios de nuestro gusto literario, como un álbum de fotos recoge, parcialmente, retazos de vida disecada.

Y es que ese niño o niña que viajó, como yo, en una balsa con Tom Sawyer por el Mississipi, se enfrentó por un tesoro a los piratas en una isla, o ahora quiere ser mago como Harry Potter, experimenta unas emociones que no olvidará fácilmente. Y vuelve a los libros, unas veces con expectativas que resultan desorbitadas, con avidez que no siempre es colmada, pero siempre con la ilusión y la promesa de un encuentro, de un estímulo que le resulte emocionante. Es decir, que al igual que nos pasa en la vida real o con las personas que conocemos, no todos esos libros que leemos merecen la pena, no todas las experiencias ni deseos son los adecuados, porque a la voracidad de los comienzos suele seguir un inevitable sibaritismo.

La experiencia literaria, esa lectura apasionada de un libro de la que no salimos indemnes, no ocurre siempre que lo queremos, siempre que leemos. Las causas de que unos libros gusten a unos y no a otros son variadas y diferentes para cada cual. No es un experimento que podamos provocar, predecir, o programar. En eso se parece al amor, o mejor dicho, al enamoramiento. Lo más que podemos hacer, es procurar que se den las circunstancias apropiadas, que confluyan determinadas condiciones: un texto adecuado, un momento propicio, una sensibilidad similar. Sobre la oposición experiencia-experimento volveremos a hablar más tarde, porque como bien afirma Jorge Larrosa (1996) la escuela tiende, a menudo, a convertir la experiencia en experimento, buscando unos resultados prefijados de antemano.

Retomando la cuestión de la lectura literaria, alguien puede decir o pensarlo al menos, que eso de vivir a través de los libros, es algo completamente inútil, o falso o hasta peligroso. Y si no, que se lo pregunten a Don Quijote o a Madame Bovary. Y lo dicen como si supieran muy bien lo que significa el término vivir, con un «reduccionismo» confortable y pasmoso. Como mucho, piensan, leer es una forma de pasar el tiempo, en el aeropuerto, en la consulta del callista, en el hospital... «Matar el tiempo», expresión que no deja de ser terriblemente injusta, no sólo con los libros sino también con la vida.

Se puede leer para adquirir o aumentar los conocimientos que uno tiene, y esto está mejor visto. Se puede leer como una experiencia de evasión, una forma de ocio o un pasatiempo, y eso también, en los tiempos que corren, se entiende y se ejercita.

En todas sus formas, leer está bien. Al menos, ésa es mi opinión.

Pero muchas veces, a la lectura le pedimos más. Sobre todo si es una lectura literaria. Entonces pensamos en una actividad que tiene que ver con nosotros, con nuestra subjetividad de lectores, no con lo que sabemos sino con lo que somos. Queremos encontrar algo que nos forme, o nos deforme o nos transforme. Nos emocione, al menos. Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que no sabíamos, tenemos algo que no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado.

En realidad, vivimos unos tiempos en que tenemos acceso a todo tipo de información, nunca los libros y el arte estuvieron tanto a nuestro alcance, pero quizás sentimos poco, nos emocionamos muy raramente, devoramos más que masticamos. Es decir, leemos, pero casi nada nos pasa. Pocas cosas nos conmueven realmente, nos emocionan, nos tambalean, nos transforman.

Cada uno o cada una sabe cómo puede relacionar los libros que ha leído con su propia vida, los libros con sus experiencias más íntimas, con su placer, con su desasosiego, con su búsqueda o su entretenimiento..., pensar en los libros que le marcaron, aquellos libros que pusieron palabras a lo que sentía y hasta a lo que deseaba sentir.

Digámoslo de forma más prosaica: El primer impulso de cada persona es afirmarse, experimentar, desarrollarse, vivir. El segundo, es salir de sí mismo, curar o intentar compartir al menos, su soledad. Hablar. Escuchar. Leer. Escribir.

Estos verbos son inseparables en las complejas actividades humanas de una sociedad alfabetizada.

¿Pero, sabe quien no sabe escuchar?

¿Sabe escribir quien no quiere comunicarse?

Sigamos haciendo preguntas:

¿Qué valor tiene leer lo que alguien escribe, inventa?

¿Qué valor tiene escuchar lo que alguien dice?

¿Por qué nos gusta leer narraciones que nunca han sucedido en la realidad? Es casi un absurdo, o al menos algo misterioso.

¿Qué justificación puede tener interesarse con entusiasmo por unas historias que nunca han sucedido y participar, al menos indirectamente, de unos sentimientos que no nos interesa experimentar en nuestras vidas, o concentrarse en imaginar cosas que nunca podrían existir como zapatitos de cristal, por ejemplo?

Estoy refiriéndome a *La Cenicienta*, por supuesto. Charles Perrault, académico francés del siglo XVII, cortesano del Rey Luis XIV, tuvo la ocurrencia de recoger de la literatura oral de su tiempo 11 cuentos y escribirlos por primera vez. Cuentos, que como los definió tan bien Marc Soriano, son la literatura de la humanidad: *Caperucita Roja*, *La Bella durmiente del Bosque*, *Pulgarcito* y como no, *La Cenicienta*, que huyó de los fogones a una fiesta maravillosa y al volver a su humilde destino dejó perdida su zapatilla que en francés era de *vaire*, (un tipo de cuero) y que al pasar por la imprenta y al equivocarse con el término *verre*, (cristal) nos dejó a todos y a todas para siempre maravillados, incapaces de corregir aquella imagen evocadora, irreal, fantástica..., es decir, literaria, poética.

Este fallo de imprenta que nadie ha tratado de remediar, nos ofrece un bonito pretexto para reflexionar sobre la necesidad de escuchar o leer historias, la necesidad de la ficción. No nos basta con sobrevivir, queremos más. ¿Qué? Ah, no sé, pero más. Preferimos que el zapatito de Cenicienta sea de cristal, algo imposible, algo fantástico, pero maravillosamente hermoso, evocador, capaz por sí solo de vehicular nuestros deseos de ficción.

Es decir, preferimos renunciar a pensar que las cosas son como son y la vida es como es, tal y como dicen los felices pragmáticos; ¿por qué un zapatito de cristal si, en realidad, la zapatilla era de cuero, normal y corriente, completamente creíble?

Pues sí, yo también prefiero que el zapatito de Cenicienta sea de cristal, como también lo prefirieron durante siglos otros niños que escuchaban las historias alrededor del fuego, mal comidos, harapientos, desvalidos, que sabían muy bien que lo que se contaba en aquellos cuentos y en otros, sólo eran palabras, nada que hubiera acontecido en realidad, algo inventado, una mentira, muchas mentiras..., porque, quizás, lo más humano es precisamente soñar, desear imposibles, vivir en cierta forma lo que no es, pero igual podría ser.

Dime que me quieres aunque sea mentira, así se titulaba la obra póstuma de Montserrat Roig, una reflexión sobre la

literatura, sobre el hecho de escribir, sobre las mentiras que queremos tomarnos muy en serio, sobre la necesidad de ficción de estos primates evolucionados que somos, tan frágiles y complicados.

Una respuesta, que es la misma que han dado muchos teóricos de la cuestión y que nosotros sabemos aunque no seamos a veces conscientes, es que con ese tipo de lecturas buscamos ser más de lo que somos. Ver por otros ojos, imaginar con otras imaginaciones, sentir con otros corazones. En palabras de C.S. Lewis (2000), queremos ventanas o puertas.

Y está muy bien lo de aludir a puertas, porque, por ejemplo, los niños saben perfectamente que en el momento en que comienzan a contarles un cuento se aventuran por una puerta hacia un lugar fuera del espacio real y concreto donde van a experimentar emociones diversas, miedo, alegría, liberación, enfado... Y así como esta puerta de entrada tiene sus frases mágicas de acceso: «Érase una vez»; «En tiempos de Mari Castaña...» (en euskera también decimos: «En los tiempos en que animales y plantas hablaban...») también las tienen las puertas de salida de ese túnel maravilloso y envolvente que es el cuento narrado o leído: «Y colorín colorado, este cuento se ha acabado... Y fueron felices y comieron perdices».

Los niños, necesitan de la ficción para dominar la realidad. Esos cuentos que contamos o leen los niños y niñas, tienen, entre otras funciones, la de dar una forma narrativa a su propia vida.

Y si el sentido de lo que somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación, es indudable que la ficción, la literatura narrativa, todas esas historias que escuchamos y leemos tienen un gran papel. Ya sé que ese papel no es exclusivo de la literatura, pero es indudable que el lenguaje posee el don del eco, de la repetición, de la meditación pausada, del diálogo interior, personal e intransferible que suscitan en nosotros algunas frases, algunas palabras, alguna reflexión... Un diálogo íntimo, un estímulo a la propia respuesta, una invitación a divagar, a relacionar las experiencias que los otros nos cuentan con las nuestras propias. Y aunque la lectura ya no sea el instrumento único ni ideal para construir un imaginario personal, como es el caso de muchos jóvenes actualmente, los que amamos los libros debemos trabajar como si así fuera, porque creemos que la lectura literaria es un arma de comunicación y expresión, de pensamiento y lucidez, una forma de ordenar el mundo y de habitarlo.

Leer, como lo han dicho otros mejor que yo, es quizás, también, una ayuda para saber y confirmar quienes somos. Una ocasión para confrontar la experiencia propia con la experiencia de otros, para emocionarnos con los otros, para compartir un fondo común de memoria y experiencia colectiva.

Una llamada que nos interpela y a la que a veces deseamos dar una contestación: es decir, deseamos escribir.

ANIMAR A ESCRIBIR PARA ANIMAR A LEER

Éste fue el tema de las Sextas Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares que organizó la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en 1998.

Las conferencias y diversas participaciones de los ponentes partían de un convencimiento que comparto: escribir hace lectores. Y, si alguna responsabilidad tiene la institución escolar respecto a la situación de la sociedad lectora, es la de que a los profesores les corresponde, sobre todo, desarrollar la competencia lectora del alumnado. A ella hay que pedir cuentas de que los alumnos, aparte de querer o no leer, puedan hacerlo.

Además, todos sabemos que aprender a leer y escribir no consiste sólo en lograr las competencias correspondientes sino también en adquirir la capacidad de insertarse en una sociedad alfabetizada, en su construcción social y cultural, compartir un mismo imaginario colectivo. No hay que olvidar que la literatura, en concreto, cumple la función de iniciar a los niños y adolescentes en la representación de la realidad de una sociedad determinada y ofrece a las nuevas generaciones esa forma peculiar de socialización.

Personalmente, siempre he considerado el leer y el escribir como las dos caras de una moneda, unos vasos comunicantes, las ruedas de una bicicleta. Las dos vertientes de una correcta Didáctica de la Literatura.

Suelo hablar de ello en la presentación de mi programa de la asignatura «Talleres literarios» a los alumnos y alumnas de la Escuela de Formación del Profesorado donde imparto docencia. Les comento mi convicción de que, a mi parecer, la función del profesor de literatura es, por una parte, hacer asequibles, atractivos y agradables los textos literarios a los alumnos, dotándoles de los medios de análisis y comentario de los mismos; y, por otra parte, motivarles y animarles a la producción de sus propios textos para que experimenten la creación literaria. Insisto en la producción de textos literarios porque creo que ha sido siempre el pariente pobre de la Didáctica de la Literatura, la rueda deshinchada de la bicicleta, la cara de la moneda menos trabajada. Mi propia escolarización, así como la observación de la práctica escolar, me han confirmado en esta especie de desajuste, de desequilibrio y desarmonía, entre lo que debiera ser una pareja bien avenida. La podíamos resumir en dos verbos maravillosos: LEER y ESCRIBIR literatura.

Al escuchar estos comentarios preliminares, mis alumnos universitarios me miran casi con temor. Es normal, es comprensible. No me extraño cuando, ante mis preguntas, la mayoría me responde que no escribe apenas cartas, que muy pocos han escrito un diario, que no han escrito un poema de amor al chico o a la chica que les gusta. Y les propongo que, a modo de «autopresentación», escriba cada uno de ellos una breve autobiografía imaginaria, o diez mentiras, o diez deseos imposibles, o diez palabras que les gusten. La cuestión es despertar el deseo de escribir, azuzar la imaginación dormida o somnolienta, ir ablandando resistencias, temores... Les insisto en que en un taller literario no hay buenos y malos, cada uno o cada una va a tantear, a indagar, a arriesgarse a crear, a experimentar. Porque eso también es estudiar literatura, porque sólo de esa forma podrán perder el miedo a ser creativos, porque así animarán a sus futuros alumnos a escribir sus textos literarios, después de que hayan experimentado en sí mismos sus placeres y sus limitaciones, sus hallazgos y sus frustraciones, porque después de haberlos contrastado con los suyos, entenderán más y mejor los textos de los demás compañeros.

Mis consejos no son quizás muy académicos pero tienen el valor de ser muy prácticos y podría agruparlos, esquemáticamente, en cuatro grandes apartados: *jugar a escribir, saber estar sentado, mandar a casa al intruso y practicar un poco de cocina.*

Para empezar, les animo a emprender la aventura de escribir como si fuera un juego: jugar a escribir. Cazar al vuelo todo lo que se les ocurra: los pensamientos, los recuerdos, las asociaciones... Las imágenes son siempre mucho más rápidas que la mano. Hay que cazarlas como mariposas. No desechar nada, no autocensurarse, no intentar controlar, dejar abiertas las

compuertas de su imaginación. Ya habrá tiempo, más tarde, de revisar y corregir.

Les prevengo sobre el terror a la página en blanco. Que no se desanimen cuando no se les ocurra nada y se sientan como en un desierto, una pantalla sin imágenes, un corazón anestesiado, una imaginación embotada. Que sepan *seguir sentados*, esperar, insistir. Les recuerdo algunas propuestas para incentivar la imaginación como las que Gianni Rodari recoge en su *Gramática de la Fantasía* u otras referencias bibliográficas.

Les anuncio la llegada de invitados no deseados que, vienen a visitarnos sin nuestro consentimiento consciente. Visitas que tienen por exclusivo quehacer torpedear lo que se le acaba a uno de ocurrir, que nos censuran, que se ríen o se enfadan con lo que estamos escribiendo. Aunque son despreciables, no hay que olvidar que uno mismo los ha invitado y que, por eso, uno mismo tiene que ir despachándolos. Los *intrusos*, los censores interiores, nunca hacen bien a la literatura.

Y llegados a este punto, les recuerdo que si todo lo anterior era adecuado para suscitar en ellos el deseo y el placer de escribir, más tarde, también es imprescindible afrontar la corrección de lo escrito, la relectura, autocrítica y reescritura de lo que se ha imaginado y escrito. Con paciencia y mimo, como si preparáramos un buen guiso en la *cocina*. Es decir, tras la etapa de la inspiración llega la etapa de transpiración.

Si hasta ese momento era la escritora quien les había hablado, la profesora sabe que es difícil, prácticamente imposible partir de cero. Que no es aconsejable dejar que los alumnos floten angustiosamente en el océano de las ideas, las imágenes, los sentimientos que no llegan. Para eso están otros textos literarios. Textos salvavidas. Flotadores o barcos de auxilio literarios, textos de autores consagrados, canónicos, menos canónicos, textos mestizos entre los géneros, referencias a la cultura popular o cinematográ-fica y técnicas de escritura creativa, ejercicios propuestos con abundante bibliografía al respecto. Todo menos naufragar en el desaliento y el aburrimiento. Todos los escritores hemos aprendido imitando. Todo está contado en literatura, pero la forma de contarlo puede ser nueva, original, única.

Por eso, cualquier texto literario que nos resulte interesante puede procurarnos una ocasión de motivar a nuestros alumnos a la producción de sus propios textos. Un texto que sea un punto de partida, un catalizador de nuevas y sugerentes transformaciones. Y hacerlo siguiendo pautas de imitación y transformación de textos, englobadas en un conjunto de práctica textual.

Apostar por estas prácticas concretas exigiría, previamente, una profunda reflexión de conceptos muy cercanos a los que tratamos al hablar de la lectura, de la «intertextualidad», de la competencia literaria. Es decir, los textos leídos para ser imitados y transformados tienen que responder a unas estrategias de comprensión lectora ya que hacer escritores es invertir en lectores. La experiencia confirma que las prácticas de escritura aumentan la competencia lectora del alumnado, probablemente mucho más que cualquiera de las actividades de animación lectora existentes que, en muchas ocasiones, por su orientación lúdica y fragmentaria, impiden al alumnado comprender y sentir realmente los textos literarios. No quiero, sin embargo, dejar de reconocer que estas actividades denominadas «de animación lectora» tienen numerosas ventajas y que es injusto hacer críticas generalizadas. De todas formas, quizás puede constatarse que su eficacia depende precisamente de su regularidad y articulación con las rutinas escolares.

Cuanto más aislada es una actividad de animación y más se sustenta en el simple juego lúdico, menos contribuye a afianzar el inevitable esfuerzo necesario para que la lectura constituya una parte gratificante de la vida.

Anteriormente, mencionábamos la tentación por parte de la institución educativa de convertir la experiencia de la lectura en experimento. Algo semejante puede acontecer con la experiencia de la escritura. Si aludía a ésta como a una experiencia personal y hasta enigmática, la idea de experimento es contraria a la aventura de crear, de escribir literatura. Como bien indica Jorge Larrosa (1996), el término experimento nos puede hacer creer, sobre todo en el ámbito docente en el que nos movemos, que, aplicando tal y cual estrategia, vamos a lograr tal o cual objetivo, un resultado prefijado de antemano. Por el contrario, nada más ajeno a la aventura literaria que la idea de causa-efecto. Cuando experimentamos con un texto literario al leerlo o al producirlo, reina la subjetividad, el encuentro o el desencuentro, el resultado es impredecible y por tanto escribir literatura es algo personal e intransferible.

Unos libros pueden gustar a unos y no a otros; unos textos que hemos escrito pueden ser una fuente de placer, «autoconocimiento» y una verdadera experiencia literaria para algunos y un motivo de impotencia, aburrimiento o frustración para otros. Y la escuela, no lo olvidemos, muchas veces teme aquello que no es previsible, que no cumple un objetivo marcado con anterioridad.

Precisamente porque soy escritora, sé que, al animarles a mis alumnos a escribir, no debo esperar lo que quisiera, sino asumir mi papel de acompañante en un viaje que sólo les corresponde aventurarse a ellos, dar más relevancia al proceso que al resultado, animarles a abrir un camino, una ventana, un resquicio hacia un vasto territorio que es tan universal y tan complejo como lo es la experiencia humana, el reino de los deseos, el corazón que necesita creer lo que desea, los umbrales de la libertad imaginativa.

En realidad, estoy aludiendo a la necesidad tan humana de narrarse, de fantasearse, de escuchar, elaborar y vivir historias más allá de lo que bien o mal denominamos lo real. Y de hacerlo para otros, consciente o inconscientemente. Ese otro al que se quiere llegar, al que se quiere gustar, seducir o conmover o del que uno se quiere vengar. Es lo mismo. Ese *otro* sin el que hablar de un *yo* no tendría ningún sentido. Por eso, en los talleres literarios, se escribe pero también se lee lo que los demás han escrito. Se habla, pero también se escucha.

Por otra parte, retomando la cuestión de la escritura de textos literarios en el aula, existe abundante bibliografía en la actualidad para orientar a los profesores en ejercicios y propuestas concretas de motivación, ejecución y comentario para ello. Yo misma me sirvo de ello para mi asignatura de «Talleres literarios» y podéis encontrar algunas referencias sugerentes en la bibliografía adjunta.

Para terminar, a los dos hermosos y complejos verbos protagonistas de estas líneas, leer y escribir, quisiera añadirles tres sustantivos menos utilizados, a menudo, rechazados o temidos, pero unidos entre sí por algo más que la «s» inicial.

TRES SUSTANTIVOS, TRES «S»

Me refiero a la soledad, al silencio y al sosiego.

Escribir es difícil, leer también lo es. Ambas actividades requieren esfuerzo, concentración, voluntad. Son actividades que dan trabajo, más trabajo que limitarse

a ser espectador y a ver y oír. Escribir y leer nos suponen, a menudo, una gran dosis de soledad, silencio, y recogimiento o sosiego. Y en este sentido, cabe preguntarse si la escuela, la familia, la sociedad, ofrecen la oportunidad o las ocasiones de un silencio o recogimiento que sean fecundos.

Es verdad que vivimos en una sociedad que tiene horror a la soledad mientras la padece más que nunca, que huye del silencio relacionándolo con el aburrimiento, que confunde vacío y nada, pero si estamos hablando de literatura, si queremos gozar de ella y practicarla, ese silencio y recogimiento interior, la soledad creativa, me parecen imprescindibles.

La lengua inglesa recoge muy bien la diferencia entre (una soledad deseada) fructífera, enriquecedora, «*solitude*», y la soledad que se padece, la no deseada, la impuesta, «*loneliness*». «La soledad es eso sin lo que nada se hace. Eso sin lo que ya no se mira nada», escribió Marguerite Duras (1994).

Por otra parte, formamos parte de una cultura que valora cada vez más las actividades colectivas en detrimento de las individuales, una cierta actitud gregaria muy de nuestros tiempos. Quizás el rechazo a la lectura tiene que ver mucho con el miedo a quedarse solos, solos con nosotros mismos, esa angustia contemporánea.

¿Por qué un lector se aísla, se separa y enmudece para dejarse habitar por un libro? ¿Por qué entonces, un escritor escribe y publica?

La escritora Ana María Machado (2002) nos habla del escritor que busca un lector a su lado, dispuesto a leerlo y oírlo. Con quien pueda establecer una relación confidencial, con la que pueda discutir cosas que no tendría el valor de decir personalmente, para dialogar, para hablar y que le respondan. Para establecer, en fin, ese espacio privilegiado de diálogo y comunicación entre dos personas que, a veces, la literatura es capaz de asegurar.

Creo que la misma respuesta la puede dar cualquier lector apasionado a la pregunta del porqué lee. Aunque vivimos en un mundo donde cada vez hay menos lugar para una lectura silenciosa, recogida y sosegada, es muy importante que no dejemos de reivindicar, fomentar y educar para que esa comunicación personal y mágica tenga lugar. Que no se pierda la conciencia de que leer literatura es una experiencia única, un encuentro autor/lector donde cada uno aporta lo mejor de sí mismo.

Y al escribir estas líneas, no puedo dejar de mencionar al ámbito bibliotecario, a esas bibliotecas que, durante mucho tiempo, constituyeron para mí ese reducto de soledad, sosiego y silencio. Esa atmósfera y ese paisaje de libros que llaman a la lectura libre, tentadora, generosa. Me parece elogiable la labor de mediación que ejercen, los grandes esfuerzos que hacen por mediar entre los libros y los lectores, la evolución que han conocido, a pesar del abandono, la escasez de medios, la falta de una auténtica voluntad política por potenciar y extender una buena red de bibliotecas.

Hablamos, escribimos mucho sobre la necesidad de la lectura, sus beneficios y conveniencias, pero no estoy segura de que la institución escolar procure siempre los espacios y ambientes adecuados. No es fácil, ya lo sé. Vivimos tiempos en que se le pide a la escuela todo, demasiado. Se ha delegado en ella funciones y responsabilidades que atañen a otras instituciones, sobre todo a la institución familiar. Pero, tanto en el ámbito bibliotecario, educativo o familiar hay que trabajar por lograr entornos en los que se lea y se escriba para comunicar y compartir con los otros una percepción del mundo, sensaciones que nos afectan, emociones

que nos invaden, pensamientos que nos asaltan. Me refiero a la percepción de todos los mundos, exteriores e interiores, lo propio de la literatura.

Dicho de otra forma, lectura y escritura son dos formas complementarias de acercarse al hecho literario desde la necesidad de conocer y conocerse a través de un modo específico, el que ofrece la literatura, que es capaz, a menudo, de mostrar muchas más riquezas de las estructuras profundas de la realidad que la abstracción conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D.: *La cocina de la escritura*. Barcelona, Paidós, 1993.

CERAMI, V.: *Consejos a un joven escritor*. Barcelona, Península, 1997.

DURAS, M.: *Escribir*. Barcelona, Tusquets, 1994.

FLAUBERT, G.: *Sobre la creación literaria*. Madrid, Fuentetaja, 1998.

FREIXAS. L.: *Taller de narrativa*. Madrid, Anaya, 1999.

GARDNER, J.: *Para ser novelista*. Barcelona, Ultramar, 1990.

GOLDBERG, N.: *El gozo de escribir*. Barcelona, La Liebre de Marzo, 1995.

KOHAN, S.: *Consignas para un joven escritor*. Barcelona, Octaedro, 1992.

LARROSA, J.: *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Alertes, 1996.

LEVY, M.: *Escritura y creatividad*. Barcelona, Paidós, 2001.

LEWIS, C. S.: *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba, 2000.

MACHADO, A. M.: *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, Anaya, 2002.

MAINER, J. C.: *La escritura desatada*. Madrid, Temas de hoy, 2000.

MARÍAS. J.: *Literatura y fantasma*. Madrid, Siruela, 1993.

MARTÍN, N.: *Juegos literarios reunidos*. Bilbao, Mensajero, 1991.

MAYORAL. M.: *El oficio de narrar*. Madrid, Cátedra, 1990.

MILLA LOZANO, F.: *Actividades creativas para la lecto-escritura (Educación Primaria y ESO)*. Barcelona, Oikos-Tau, 1999.

MORENO, V.: *El juego poético en la escuela*. Iruñea, Pamiela, 1989.

— *El deseo de escribir*. Iruñea, Pamiela, 1993.

— *El deseo de leer*. Iruñea, Pamiela, 1994.

NELSON, V.: *Sobre el bloqueo del escritor*. Barcelona, Península, 1997.

PÁEZ, E.: *Escribir. Manual de técnicas narrativas*. Madrid, SM, 2001.

PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993.

QUENEAU, R.: *Ejercicios de estilo*. Madrid, Cátedra, 1991.

RINCÓN, F.; SÁNCHEZ ENCISO, J.: *El alfar de la poesía*. Barcelona, Teide, 1986.

—*El taller de la novela*. Barcelona, Teide, 1986.

—*La fábrica de teatro*. Barcelona, Teide, 1986.

—*Los talleres literarios*. Barcelona, Montesinos, 1986.

RODARI, G.: *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Aliorna, 1986.

SÁBATO, E.: *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona, Seix Barral, 2002.

STEVENSON, R. L.: *Ensayos literarios*. Madrid, Hiperión, 1998.

TARRES, M.: *Taller de escritura*. Barcelona, Vicens Vives, 1988.

TIMBAL-DUCLAUX, L.: *Escritura creativa*. Madrid, Edaf, 1993.

VV.AA.: «Los talleres literarios» en *República de las Letras*, 34, Julio, 1992.

NO HAY ESPECTÁCULO MÁS HERMOSO

GABRIEL JANER MANILA*

No hay espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee.
Günter Grass[1]

RESUMEN: Lo que importa es sobre todo determinar la contribución literaria al proceso de formación de la experiencia humana. La lectura –un placer amenazado y restringido– es capaz de liberar al hombre de algunas servitudes y de algunas dependencias; porque le obliga a una nueva percepción de la vida, al mismo tiempo que abre caminos a la experiencia futura. Un acto erótico capaz de transformar a aquéllos que participan en el juego compartido de leer, por medio del cual la obra literaria nace cada vez que un lector se aproxima a ella con la intención de interrogarla.

ABSTRACT. What is particularly important is to determine literature's contribution to the shaping of human experience. Reading –a threatened and restricted pleasure– is capable of liberating man from some of his obligations and dependencies, because it forces him to perceive life differently, at the same time as opening doors to future experience. It is an erotic act, capable of transforming those who participate in the shared game of reading, a game through which the literary work is born each time a reader approaches it with the intention of questioning it.

INTRODUCCIÓN

Hay una hermosa creencia que explica que, en una tierra antigua, existe un libro maravilloso que posee la fórmula secreta para cambiar la vida de los hombres. Cuentan que nadie fue capaz de encontrarlo, aunque partieron en su búsqueda caballeros valientes y aventureros indómitos que surcaron los mares o se perdieron en la oscuridad de los bosques misteriosos.Tal vez, aquel libro era guardado en una casa tenebrosa, en un lugar incierto donde una voz buscaba con insistencia cada medianoche la luz de la tierra, deseosa de leer en aquellas páginas.

(*) Universitat de les Illes Balears.

(1) G. GRASS: «Literatura e Historia», *El País* (23-10-1999), p. 39.

La imaginación ha fantaseado a lo largo del tiempo con los poderes quiméricos del libro. En nuestros días, justo al comenzar un nuevo siglo, hemos redescubierto el poder de la lectura. No existe un libro que oculte una fórmula para cambiar nuestras vidas. No existe el secreto que resuelva o transforme la miseria y el drama de nuestro tiempo. No obstante, todavía me atrevo a creer en el poder de transformación que genere la lectura de un libro. Aunque leer continúa siendo un privilegio.

La realidad es nuestra primera lectura. Cuando yo era niño comenzábamos a leer en las hojas de los árboles, en una corriente de agua, en las formas de las nubes, en el vuelo de un pájaro, en los gestos humanos, en todo aquello que sucedía en nuestro entorno. Los niños de hoy comienzan a leer en las representaciones de la realidad que les ofrece el televisor. Aunque parezca que se abran horizontes, se trata de una forma empobrecida de ver el mundo. Hace algún tiempo, Fabricio Caivano escribía en las páginas de El País:

> El espectáculo instantáneo de las cosas del mundo es apasionante, pero por eso mismo inocula abulia intelectual e inhibe una razonable reflexión sobre ellas. Y el pensar pide empeño y tiempo[2].

Hoy es frecuente considerar que la televisión funciona como una droga: el consumo de imágenes modifica el comportamiento y el psiquismo de sus adeptos, crea dependencia, agitación, dificultad para la concentración y retarda algunos aprendizajes, por ejemplo el de la lectura. La realidad que la televisión convierte en espectáculo es ambigua y por eso es temible, porque substituye la forma que tiene esa realidad de existir. Un espectáculo que se nutre fundamentalmente de imágenes oscuras: el miedo, la amenaza, la catástrofe. Diría que se complace en transmitir las turbulencias del mundo, que tiene necesidad de convertir en espectáculo la miseria y el dolor contemporáneos. No dudo que pueda llegar a ser un instrumento prodigioso: testimonio y arma de combate. Bernard Pivot[3], que ha dirigido y presentado durante años los programas «Apostrophes» y «Bouillon de culture», persiste en creer, a pesar –dice– de que se ha vuelto tonta, que cuando la televisión está bien utilizada puede ser un instrumento formidable de adquisición de conocimiento, de diversión y de cohesión social. Puede incluso estimular la lectura y facilitar la difusión del libro.

> Creo que el «hada catódica», como algunos la llaman, puede seducirnos, procurar nuestra distracción y nuestro divertimiento, puede llegar a entusiasmarnos; pero no nos quiere. Estoy convencido de que la televisión no nos ama.

Los antiguos griegos sabían que el universo es un libro escrito en un lenguaje que podemos llegar a descifrar. Los santos anacoretas del desierto leían el pensamiento de Dios en las páginas abiertas del libro de la creación. En el silencio, el eremita, el santo, el iniciado no solamente se aleja de las tentaciones del mundo, sino también del habla. «Su retiro a la cueva de la montaña o a la celda monástica es el

(2) F. CAIVANO: «Las tres leyes del ojo público», *El País* (28-1-2000), p. 3.

(3) B. PIVOT: «Pourquoi la télé est devenue folle», *Le Nouvel Observateur,* 1.773. París (22-1-1998), pp. 44-47.

(4) G. STEINER: *Lenguaje y silencio*. Barcelona, Gedisa, 1990, p. 35.

ademán externo de su silencio»[4], dispuesto a enfrentarse con el universo. «¿Quién sería capaz de escribir un libro con silencios?»[5], se pregunta Gonzalo Torrente Ballester en su peregrinaje por las calles de la ciudad de Compostela. Desde la soledad de la «playa deshabitada» de Torcuato Tasso o desde la «tierra baldía» de Eliot, la lectura del mundo. A veces, como en el último canto de Giacomo Leopardi, no es el hombre quien busca refugio en el desierto, sino que es el mismo desierto el que atraviesa al hombre. Entre los resquicios de las rocas de lava, inverosímil, la flor del desierto es como un libro, capaz de aportar una promesa de renacimiento. En la soledad del bosque, Ramon Llull reclamaba para el joven Blanquerna, el protagonista de su gran utopía, la única compañía de los árboles y las hierbas, de los pájaros y las bestias, de las aguas y los prados. Galileo afirmó que el lenguaje en que está escrito el libro del universo es un lenguaje matemático y geométrico. Rousseau insistía en que interviniera en la educación de *Émile,* el libro del mundo, la instrucción que ofrece la estricta realidad. No existe un libro tan instructivo, escribió en Mallorca un archiduque errante hace más de un siglo, ni con tan bellas ilustraciones, como la simple observación de la Naturaleza. Es mejor, diría el poeta Llorenç Riber, que los niños aprendan a leer en las hojas de los árboles antes que en las hojas de los libros. Y un educador de nuestro tiempo –V. Sujolimski–, que ha utilizado con insistencia esta metáfora, escribe que siempre quiso que, antes de abrir un libro y leer las sílabas de la primera palabra, el niño leyera las páginas del libro más prodigioso del mundo: el libro de la vida.

Pero hoy tenemos la certeza que la lectura de otros libros va a facilitarnos el conocimiento del libro del mundo, que mediante la lectura abrimos nuevos espacios a la inteligencia. Espacios de libertad. Luego, un cierto temblor de curiosidad, de provocación y de incertitud nos embriaga. La lectura del universo ha de preceder a la lectura de la palabra escrita; pero la lectura de esta palabra implica la continuidad de la lectura del universo. Leemos para relacionarnos con nosotros mismos, para acceder a aquellas realidades –otros mundos– que están en el nuestro. Un placer amenazado. Un acto erótico que es necesario defender contra las coacciones que lo paralizan. Todavía hoy, a comienzos del siglo XXI, leer es privilegio de unos pocos.

No hemos sabido democratizar la lectura y leer no es un bien compartido por todos. Pero, ¿puede ser la lectura realmente un bien compartido? O tendremos que dejarla, como hicimos en otros campos, en el límite de la igualdad de oportunidades? ¿La democratización de la lectura tendrá que restringirse a la simple posibilidad de tener un libro al alcance de la mano? O tal vez ¿podríamos pensar que serán las nuevas tecnologías –la revolución electrónica– las que harán perder a la lectura un cierto carácter aristocrático? Alberto Manguel es pesimista ante esta pregunta. La mayoría de nuestras sociedades (no todas, ciertamente) –ha dicho– se han formado entorno a un libro, y para ellas la biblioteca representa un símbolo esencial de poder. Simbólicamente, el mundo antiguo acabó con la destrucción de la Biblioteca de Alejandría; simbólicamente, el siglo XX acaba con la reconstrucción de la Biblioteca de Sarajevo[6].

---

(5) G. Torrente Ballester,: *Compostela y su ángel.* Barcelona, Destino, 1984, p. 156.

(6) Véase A. Manguel: *Dans la fôret du miroir.* Arlés, Actes Sud/Leméae, 2000, pp. 310 y ss.

Puede ser que la desaparición del objeto libro, si es que esto sucede alguna vez, marque el final de un ciclo y el comienzo de otro que habría que emplazar bajo el signo de la liberación del texto –Gilles Deleuze ha dicho de ello desterritorialización del texto–. Esta liberación tendría tres consecuencias: a) la diseminación del texto; b) la desconstrucción de los soportes tradicionales; y c) su convergencia con otros «medias»[7]. Cada vez que aparece un nuevo medio de comunicación, pensamos que va a reemplazar a aquéllos que le precedieron, en este caso: el libro. Y, no obstante, sabemos perfectamente que en este territorio raramente prevalece una lógica de substitución, sino una lógica de complementariedad. El cine no substituyó al teatro, la televisión no ha susbtituído al cine, el ordenador no substituirá al libro. Con la comunicación literaria a través del soporte informático nos arriesgamos a retroceder a las variantes de los antiguos manuscritos y a las variaciones que caracterizan la literatura oral. Sobre Internet aparecerán autores anónimos, colectivos inciertos... El libro numérico nos invita a nuevas formas de lectura. Por ejemplo: puedo buscar en qué libros Alejandro Dumas evoca un determinado barrio de París, cuáles son los escritores del siglo XIX que escribieron sobre el tren, qué pensaba Chautebraind del amor, en qué personajes de Shakespeare se encuentran indicios de criminalidad, qué narradores catalanes han situado sus relatos en el paisaje de la Guerra Civil, cuáles fueron los animales preferidos de Colette... La lectura será fundamentalmente fragmentaria. Con dificultad se va a leer un libro completo, sino fragmentos diversos, de autores diversos. ¿Será una lectura semejante al *zapping*? Y ¿de qué manera esta forma de leer participará en la construcción de la mente del que podríamos llamar el «homo-zappiens»? Pierre Boudieu, en una larga entrevista con Roger Chartier[8], se preguntaba si la lectura ha sido siempre un acto privado, íntimo, secreto, que conduce a la individualidad. Y la respuesta era que no. Esta situación individualista de la lectura, decía, no ha sido siempre dominante. Yo creo, añadía, que en las sociedades urbanas existió entre los siglos XVI y XVIII otras formas de lectura: las lecturas colectivas, en un café, en una taberna, en un hostal, en las iglesias. Estas lecturas, a menudo en voz alta, posibilitaron la manipulación del texto y la diversidad de recepciones. Esta posibilidad de descifrar de forma múltiple y simultanea un determinado texto sobrepasa la capacidad individual de lectura. ¿Se puede considerar esta forma de leer un paso hacia la democratización?

La palabra se erotiza en la mente del lector y adquiere formas nuevas. Poblamos de nuevo los sueños y descubrimos que la literatura podría ser la respuesta al diálogo. O –¿quién sabe?– una propuesta de amor a la vida, a la vida que tiembla en las palabras, al placer del texto que te despierta, que te conmueve, que te embruja, que te turba o te hace sonreir; el texto que te inquieta, que te emociona, que te cautiva, que te sorprende y te encanta sólo por el poder fascinante de las palabras. Ese poder de la palabra es, seguramente, uno de los descubrimientos más inquietantes del hombre y de los pueblos que vivieron en las riberas del Mediterráneo. En este viejo mundo que describe *La*

(7) J. CLEMENT: «Adieu a Gutemberg?», Coloquio. CIELJ, Universidad de París VIII, Dpto. Multimedia. Información obtenida a través de Internet.

(8) R. CHARTIER: *Pratiques de la lecture*. París, Petite Bibliothéque Payot, 1993, pp. 267-294.

Odisea, el ser poeta es considerado uno de los oficios más útiles al pueblo. Algunos fueron comparados a los dioses por su habilidad en el canto y, gracias a esa habilidad, en alguna ocasión salvaron su vida. También Shéhérezade, la narradora de *Las mil y una noches* vive, en la medida que es capaz, de continuar la narración de sus relatos. Nunca la voz que narra había conseguido erotizarse con tanta intensidad. Las modulaciones, la melodía, la enegía de los gestos, la sonoridad de las palabras, los silencios, activamente fusionados en la configuración del sentido que adquiere la palabra. La voz hábil, la sonrisa sutil de la joven narradora, consigue implicar todo el cuerpo en la narración. Este ritmo no es extraño para aquello que busca obtener de las historias que cuenta: la suerte de vivir. Porque contar historias equivale a vivir. Shéhérezade vive en la medida en que es capaz de continuar la narración de sus relatos, hasta el infinito. Si Shéhérezade no tuviera en la memoria más historias por contar, sería ejecutada. Y si quiere seguir viviendo tendrá que continuar el relato de sus historias, noche tras noche, mientras Shariar transforma el resentimiento y el odio iniciales en amor a la vida. El secreto de Shéhérezade es su capacidad para escapar de la ejecución gracias al misterio que teje entorno de la historias que cuenta: la tensión que crea, el énfasis que proyecta, su capacidad lúdica, el enigma que gira sobre las palabras. Una instancia de simbolización –de recreación del universo significativo– expresada por la voz. La ficción transita por la voz. Y las historias que Shéhérezade cuenta noche tras noche: la historia de «Aladino», los «Viajes de Simbad el marino», la historia de «Farizada la de la sonrisa rosa», la de «Alí-Nur y la dulce amiga», la de «El mercader y el genio»... desprenden la exquisita sensualidad y el placer de vivir, la fascinación del deseo, el gusto por la memoria de las cosas. Los «Viajes de Simbad el marino» nos incitan a convivir con la fantasía, a habitar los paisajes imposibles de la ficción. La curiosidad es aquello que le incita a salir de nuevo, después de cada viaje, para reencontrar la imaginación perdida, el misterio inquietante de los sueños. No es difícil encontrar en los cuentos populares de ambas riberas mediterráneas la influencia de la cultura árabe, algunas de las fascinaciones que esta cultura ha ejercido: el poder mágico del agua, las fuentes subterráneas, los pozos, los tesoros ocultos, las hierbas medicinales, las ciudades perdidas... El imaginario de un pueblo es el resultado de múltiples y diversos estímulos, a veces llegados de lugares lejanos.

Durante siglos, las narraciones –fábulas, leyendas, cuentos, y las historias ciertas, los relatos de aventuras, las crónicas de terror, las ficciones tenidas por verídicas– han alimentado la imaginación de la gente y la han estructurado en función de aquella sabiduría antigua y noble que habían acumulado a través de su larga e increíble epopeya. Hay en esas historias –por eso no es extraño que hayan emocionado a quienes las escuchaban– una invitación constante a la aventura, al riesgo de buscar, más allá de las seguridades cotidianas, el aire de la libertad. El reto es extraordinariamente sugestivo: la invitación a la aventura, la incitación al viaje que conduce al protagonista lejos del ámbito cerrado de la seguridad familiar y le proyecta hacia el horizonte imprevisto y quimérico. El viajero va a ponerse en camino. Al regresar, llevará consigo las flores que regeneran la vida, los frutos del amor, las naranjas que guardan el secreto del tiempo, el misterio capaz de reconciliar a los hombres con su propia historia. Con el afán de generosidad e independencia, con el riesgo de sentirse atraído por la aventura, de enfrentarse a lo desconocido

y asumir la posibilidad de perderse y comprobar que, al otro lado de las montañas se esconde el miedo terrible y remoto. Un miedo que jamás sabremos si es posible vencer a no ser por la aventura, errante y solitaria, de este joven héroe.

Pasa en nuestros días una corriente de modernidad junto a la comunicación oral y a la cultura que esta forma de comunicación representa. Al contar un cuento, al recitar un viejo poema, cuando explicamos una antigua historia, tenemos que ser capaces de crear aquella magia de los narradores anónimos que sabían hacer surgir los personajes y las situaciones de la nada, e inventar otros mundos; porque la voz que narra es una voz creadora, una voz que estimula y despierta la imaginación. Hace algún tiempo Roger Caillois, que tantos estudios ha aportado al conocimiento del pensaeinto fantástico, publicaba un bellísimo libro autobiográfico titulado *Le Fleuve d'Alphée*. Este río tenía según los griegos la facultad de atravesar el Mediterráneo sin mezclar sus aguas con las del mar. El autor cuenta que fue educado por dos mujeres analfabetas pero no incultas y de ellas aprendió, cuando todavía no sabía leer, el nombre de las estrellas, de los árboles, de los pájaros y también de los perfumes. Sabían muchas cosas de las que se aprenden en los libros y su vasto saber atravesaba, como el río Alpheo, la sociedad de quienes sabían leer.

Contar historias sigue siendo una de las grandes conquistas humanas: una de aquellas conquistas que definen con más suerte el paso hacia la hominización. Puede que anteriormente fuera el fuego, la aparición del lenguaje articulado, el descubrimiento de la técnica, aunque fuera la utilización de un palo de roble, lo que multiplicó el poder de las manos. Junto a estas grandes conquistas, debo situar al hombre que narra una historia y crea a su vez un mundo de ficción.

Numerosos textos medievales, tanto poéticos como narrativos –ha dicho Juan Goytisolo– fueron escritos para ser recitados y, para leerlos adecuadamente, requieren que se tome en consideración su dimensión auditiva y paralingüística. Muy significativamente, el sector más innovador y revulsivo de la narrativa del siglo XX –Joyce, Céline, Arno Scmidt, Carlo Emilio Gadda, Guimarâes Rosa, Gabriel García Márquez...– entronca con algunos elementos básicos de la tradición oral: las novelas de estos autores sugieren a menudo la lectura en voz alta, el encuentro con una galería de voces que tratamos de recuperar o de imaginar mientras leemos. De este modo, leer se convierte en el redescubrimiento de algunas voces que manteníamos calladas en algún oscuro rincón de la memoria[9]. De esta manera, la presencia simultánea del autor que lee en voz alta o del recitador y del público concede a los textos una dimensión inédita, como en los tiempos de Chaucer, Bocaccio, Juan Ruíz o Ibn Zayid. Una continuidad soterrada crea vías de enlace entre la edad media y las vanguardias literarias de nuestro tiempo.

Goytisolo ha descrito de forma muy hermosa la experiencia de la narración oral en la plaza de Xemàa el Fna y ha explicado las tradiciones que allí convergen; entre ellas, la bereber en sus dos lenguas: el *tamazigh*, mayoritaria, y el *susi*, de la región de Agadir, y la subsahariana, con lo que ésta supone de presencia de tradiciones llegadas de más allá del desierto.

---

(9) Véase J. GOYTISOLO: «Les mil i una nits de Xemàa el Fna», *El Correu UNESCO*, 262. Barcelona, enero de 2001.

> El narrador se dirige directamente al círculo de espectadores y cuenta con su complicidad. El texto que recita o improvisa funciona como una partitura y concede al intérprete un ámplio márgen de libertad. Los cambios de voz y de ritmos de declamación, de expresiones del rostro y de movimientos corporales juegan un papel primordial[10].

Y provoca en la imaginación del receptor las imágenes que la musicalidad de las palabras y de las frases estimulan. Como si se tratara de crear una melodía con sus contrapuntos, los juegos de sonidos, las disonancias. De proyectar en la música de las palabras el eco de su significado.

Todas esas voces, en calidad de emanación del cuerpo, son un motor esencial de aquella energía colectiva. Alimentaron durante siglos la imaginación de las gentes, también, como refiere Marc Soriano, la de aquellos niños cuyo destino no era aprender a leer. No son, oralidad y escritura, dos realidades que se excluyen, sino que conviven en las sociedades modernas y en contínua interrelación. Una literatura que llega hasta nosotros mediante una voz –es una voz que, en su calidad de emanación del cuerpo al que representa, se vuelve motor esencial de las energías que subyacen en la colectividad[11]–, o a través de aquel mundo de voces que resuena en nuestra imaginación cada vez que nos acercamos a un libro y emprendemos su lectura. «No concibo la creación a partir de cero –afirmaba Manuel Rivas en la presentación de *El lápiz del carpintero*–, me gusta sentir como si estuviera escuchando lo que alguien me relata. Esta novela pertenece a una memoria coral, es como si estuviera escrita a muchas manos»[12]. La literatura oral es en primer lugar un vehículo de emociones inmediatas, abierta a una multiplicidad de matices que se pefilan al ritmo de una voz. En el principio era la palabra. Y percibir aquellas emociones es dar hospitalidad a aquella voz. La hospitalidad que acoge la palabra imprevista, jamás oída, balbuciente, que viene del otro. Esta manera de escuchar debe ser a la vez activa y desnuda[13]. Esta palabra que viene de lejos –que fue en el principio– inicia a los niños en el ritmo, en el lenguaje simbólico, en el ejercicio de la memoria; despierta la sensibilidad, conduce a la imaginación. Y configura nuestras primeras experiencias literarias. Posibilita nuestro acceso a la ficción, nos entrena en la percepción de otros mundos posibles, en la ruptura del orden conocido, nos incita a entrar en el bosque, a suspender por un instante nuestra incredulidad, y a estar dispuestos a retomar aquel tiempo en que también los animales hablaban.

Pero sólo aprendemos las cosas que hemos sido capaces de estructurar en función de un relato. Si la experiencia no se enmarca en una estructura narrativa, se pierde en la memoria. John Dewey dijo que el lenguaje es un procedimiento que nos permite clasificar y organizar lo que conocemos del mundo. Peró sólo sabemos aquello que somos capaces de representar, al mismo tiempo que configuramos el sentido de la representación. En nuestros días las ciencias humanas han

---

(10) J. GOYTISOLO: Ibíd., p. 34.

(11) P. ZUMTHOR: *Performance, Recéption, Lecture.* Québec, Le Préambule, 1990, p. 29.

(12) X. HERMIDA: «Manuel Rivas», *El País (Babelia)* (10-10-1998), p. 4.

(13) P. KÉCHICHIAN: «Au commencement était le verbe», *Le Monde* (7-8-1997), p. 21.

descubierto que la narración es una nueva forma de conocimiento. También el significado de la experiencia está profundamente determinado por cómo somos capaces de narrarla. Muy pronto los niños aprenden algo prodigioso: que el sentido de las cosas que hacen está profundamente afectado por la manera en que son capaces de contarlas. J. Bruner ha escrito que nuestra capacidad para contar la experiencia en forma de relato no es únicamente un juego, sino también un instrumento que utilizamos para conferir significado. Y se trata de una estrategia que domina gran parte de la vida de las culturas: desde el soliloquio que nos relatamos a la hora de dormirnos, hasta el acusado que confiesa y justifica su implicación en el delito. La representación del mundo –la estructuración de la experiencia en una secuenciación narrativa: la forma en que configuramos la ficción de la realidad– es el resultado de un conflicto moral.

Crear un texto narrativo es una actividad comunicativa, preferentemente verbal. Estructuran la narración: a) el espacio: la descripción del paisaje, la percepción del espacio interno y externo; b) los personajes en el espacio; c) el tiempo: el tiempo del relato, los tiempos verbales; d) las técnicas de representación; e) los personajes: del retrato al papel, significado y definición del personaje. La fuerza del relato consiste en hacer vivir a los personajes, en describir situaciones, en comunicar emociones, en mostrar mucho más que en demostrar.

El narrador organiza su escenario en directo. Puede, como el director de cine, hacer *zoom*, alejar la historia, aproximarla, hacer *travellings*, fundir las imágenes y encadenarlas.

> Para eso existe la ficción –escribe Mario Vargas Llosa–, una de cuyas manifestaciones más creativas ha sido hasta ahora la literatura: para poblar los vacíos de la vida con los fantasmas que la cobardía, la generosidad, el miedo o la imbecilidad de los hombres requieren para completar sus vidas[14].

Para rehusar las limitaciones habituales del hombre y extender las fronteras de la realidad.

> Para mi –ha dicho en alguna ocasión la gran contadora Catherine Zarcate– la imagen secreta del narrador es ésta: él sube en equilibrio a un caballo que corre velozmente. Este caballo es su propia muerte. Y allá arriba, el narrador canta, y ríe, y danza la vida.

Y ¿cuál es el efecto que ejerce una obra literaria sobre el lector? Sabemos que nace de la relación con su público y aquello que la sostiene es la experiencia que de ella tienen los lectores. Quiero decir con ello que el libro no existe sin la recepción del lector que lo recrea con su lectura. Y el efecto poético de un texto consiste en su capacidad de generar nuevas lecturas. La obra literaria surge en el momento que entra en contacto con el lector y su significado se genera durante la lectura. Pero, ¿qué espera el lector del texto? ¿A qué preguntas trata de responder un texto determinado? Es evidente que este diálogo entre el texto literario y el lector varía a través del espacio y el tiempo, porque es una estructura dinámica capaz de responder a los interrogantes que los diversos lectores, alejados en el tiempo y el espacio, habrán sido capaces de plantear. Tratar de explicar cómo ha

(14) M. VARGAS LLOSA:. «La vieja que pasa llorando», *El País* (2-8-1998), p. 9.

sido la lectura de *El Quijote*, pongamos como ejemplo, o qué horizonte de expectativas desencadenará éste u otros textos de ahora a 50 años, corresponde a los estudiosos de la Literatura, que habrán de entender el fenómeno literario en el marco de la recepción que hicieron los lectores en la perspectiva de su función social y de su eficacia histórica. Tendrán que determinar de qué forma se hace explícito en un tiempo y un espacio definidos el potencial de significado virtualmente contenido en el texto. ¿De qué manera el libro puede seducir a los fans de la televisión y de la música moderna? No dudo que sigue teniendo una importancia extraordinaria el trabajo de los mediadores: la respuesta ha de ser pedagógica. Se trata de saber buscar para cada hipotético lector el libro capaz de seducirle. Pero esta capacidad de un texto literario de atraer el interés del lector depende de las experiencias del mismo lector, de lo que llamamos: «la constelación psicológica del sujeto». Cada lector lee a través de los sucesivos substratos que crearon sus lecturas anteriores. Alberto Manguel ha definido la lectura como un palimsesto. El palimsesto es un texto escrito sobre otro texto. Y en eso consiste la lectura: leemos sobre otras lecturas preexistentes. Por eso es que podríamos referirnos a la influencia de Kafka sobre la lectura de *El Quijote*, cuando la lectura de Kafka ha precedido aquella lectura. O de la influencia del *Ulises* de Joyce sobre *La Odisea*, cuando aquella lectura fue anterior a la del poema de Homero. Leemos desde otras lecturas que condicionan nuestra construcción del sentido. Los distintos significados que el discurso literario contiene virtualmente, mientras esperan que la imaginación de un hipotético lector se acerque a desvelarlos, han de relacionarse con esta cualidad necesaria del lenguaje estético, el carácter líquido de las palabras. Nos tenemos que detener en el carácter cognitivo de esta condición del lenguaje poético. La ambigüedad lingüística de la que se sirve el escritor se convierte en un elemento activo, porque no solamente incita las capacidades cognitivas del lector, sino que provoca una nueva manera de observar la realidad, capaz de descubrir aspectos inéditos que, en ocasiones, surgen condicionados por anteriores lecturas, cuya influencia queda intacta en nuestra memoria. El funcionamiento de la imaginación también está vinculado a la ambigüedad semántica del discurso, porque obliga al lector a efectuar rápidamente una serie de asociaciones de extraordinaria eficacia y la conduce a caminar por la estructura oblicua del texto: la oblicuidad del discurso literario es aquella condición especial que poseen ciertos textos de decir una cosa y a la vez significar otra.

Lo que importa es sobre todo determinar la contribución literaria al proceso de formación de la experiencia humana. La lectura –un placer amenazado y restringido– es capaz de liberar al hombre de algunas servitudes y de algunas dependencias; porque le obliga a una nueva percepción de la vida, al mismo tiempo que abre caminos a la experiencia futura. Un acto erótico capaz de transformar a aquéllos que participan en el juego compartido de leer, por medio del cual la obra literaria nace cada vez que un lector se aproxima a ella con la intención de interrogarla. No existe el libro sino recae en él la mirada ávida del lector. No existirá, por tanto, ni un solo libro hasta que un lector busque deleitarse en la lectura. La literatura, al incitarnos a ejercitar la imaginación, anticipa el futuro del hombre. Porque ésta es una puerta que se abre hacia la alternativa, mientras nos advierte de las posibles respuestas. De esta manera participa en la construcción de la sociedad humana. Y esta es su contribución a la vida y también su reto.

Günter Grass afirmaba, hace algunos años, que el libro volvería a ser subversivo.

> «Y habrá lectores para los cuales los libros serán de nuevo una forma de supervivencia» –decía–. Comienzo a ver niños y niñas hartos de televisión y aburridos con los juegos informáticos que se aislan con un libro y se dejan llevar por la historia narrada..., porque no hay un espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee.

LA PASIÓN DE LEER

ANTONIO BASANTA REYES*

RESUMEN. Reflexionar sobre el hecho de leer, sobre su proceso, su magia y su misterio, es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos lo que leemos al tiempo que leemos lo que somos.

Más que nunca nuestra capacidad de independencia, la formación de nuestra libertad, el cultivo de nuestro propio criterio necesita de modo más imperioso la lectura. Porque sólo ella es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento.

La lectura requiere de una inserción específica en el proyecto educativo de cada centro, en la planificación curricular.

Es necesario impulsar las bibliotecas escolares para lograr que definitivamente la lectura encuentre el recinto que le pertenece y que requiere para su seguro desarrollo.

ABSTRACT. Reflecting upon the task of reading, upon the process thereof, its magic, its mystery, is a direct appeal to our own identity. We are what we read, whilst by the same token, we read what we are.

Our capacity for independence, the shaping of our freedom and the cultivation of our own judgement requires reading more than ever. Because only reading is able to build the bridge leading from information to knowledge.

Reading should be specifically included in each school's mission statement and when planning the curriculum.

We need to encourage school libraries to once and for all give reading the status it deserves and requires for its continued safe development.

«Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído» (Jorge Luis Borges: *Elogio de la sombra*. Emecé, 1969).

«Escribo acaso para los que no me leen. Esa mujer que corre por la calle como si fuera a abrir las puertas de la aurora. O ese viejo que se aduerme en el banco de esa plaza chiquita,

(*) Vicepresidente Ejecutivo y Director General de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

mientras el sol poniente con amor le toma, le rodea y le deslíe suavemente en sus luces. Para todos los que no me leen, los que no se cuidan de mí, pero de mí se cuidan (aunque me ignoren). Esa niña que al pasar me mira, compañera de mi aventura, viviendo en el mundo. Y esa vieja que sentada a su puerta ha visto vida, paridora de muchas vidas, y manos cansadas. Escribo para el enamorado; para el que pasó con angustia en sus ojos; para el que le oyó; para el que, al pasar, no miró; para el que finalmente calló cuando preguntó y no le oyeron. Para todos escribo. Para los que no me leen sobre todo escribo. Uno a uno, y la muchedumbre. Y para los pechos y para las bocas y para los oídos donde, sin oírme, está mi palabra». (Vicente Aleixandre: *En un vasto dominio*. Alianza, 1962).

Reflexionar sobre el hecho de leer, sobre su proceso, su magia y su misterio, es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos los que leemos al tiempo que leemos lo que somos.

Porque la lectura no es un hecho ajeno, inocuo, elemento subsidiario de nuestro periplo como personas. Antes bien, y desde el máximo respeto a quienes libremente no desean leer, la lectura –¡sepámoslo bien quienes a ella nos acercamos!– es un elemento de transformación y convulsión. Algo que, una vez se conoce y practica, cambia de manera radical nuestra existencia. Y no para hacernos más ricos. Ni más afortunados. Ni siquiera mejores. Sí para acercarnos a las grandes preguntas de la vida. A aquéllas que sólo se pueden responder con nuevas preguntas. A las que, dotándonos de una ignorancia socrática inteligente, en suma nos pueden conducir a una mayor felicidad.

Nada más, y nada menos, supone el hecho de leer.

Una lectura que no debe responder tan sólo a los imperativos de la utilidad o al cultivo de una destreza exclusivamente ligada a los procesos de información y aprendizaje (la verdadera lectura siempre tiene que ver más con la educación que con la instrucción) sino que se alce como una de nuestras más genuinas expresiones y proyecciones. Que se convierta –y nos convierta– en una búsqueda, en un anhelo, en una sorpresa conti-nuada; en una permanente invitación; en un vicio del que únicamente nos pueda consolar, nunca curar, su propio y permanente ejercicio.

Como en la vida.

Como en el amor, tan próximo a cuya seducción toda lectura se manifiesta.

Al igual que en éste, lector y lectura se buscan y se encuentran. A veces, desde la fortuita casualidad. A veces, como fruto de una indefinible intuición. Otras, como fin de una larga peripecia que culmina, desde la noche oscura del alma, en una posesión interminable. Y en un deseo de que semejante experiencia jamás culmine («Leer es desear que un libro no se acabe nunca», nos respondió un día uno de los socios de nuestra Fundación en Salamanca, respondiendo así a nuestra pregunta de qué era para él leer).

También como en el amor, lector y lectura sólo existen por y para el otro: desde la entrega mutua y absoluta. Y desde su más profunda mismidad. Porque la lectura, entendida en su sumo grado, requiere una experiencia tan personal e intransferible que cuanto la rodea queda impregnado de algo intensamente íntimo, a lo que uno arriba desde sus alcobas más características. Leemos con nuestros ojos, con nuestras manos, pero también, ¡y de qué manera!, con nuestros sueños, con nuestros recuerdos, con nuestros sentimientos, con nuestras fantasías.

Y nuestra es también esa voz principal que, de modo tan peculiar, resuena siempre en cada una de las lecturas que realizamos, tan propia, tan personal, que sólo nosotros somos capaces de percibirla. Una voz interior que, imposible de ser escuchada jamás por los demás, es nuestra fonación más genuina, aquélla que, estando presente en todo lo que leemos, hace también más propio y personal el material leído.

Es, por tanto, nuestro mundo interior en su totalidad el que acoge, acomoda, amplía y enriquece cualquier lectura, en una experiencia que no admite ni la impostura ni la falsedad. Algo que crece y se desarrolla desde nuestro propio ser, en un aparente soliloquio poblado de innumerables voces, en una proximidad absoluta, que requiere, tantas veces, la más celosa de las reservas.

¿Será por ello por lo que, con frecuencia, nos sentimos molestos cuando percibimos que alguien a nuestro lado, por encima de nuestro hombro, ha posado su vista sobre el texto que nosotros en ese mismo momento estamos leyendo?

Una sensación de invasión, de violación de un mundo que sólo a nosotros nos pertenece, nos incomoda. Y es éste un hecho que no puede explicarse por ningún motivo físico. Desde luego, la mirada de un ajeno no desdibuja las líneas de lo que leemos, ni modifica la condición del papel sobre el que está impreso el mensaje, ni perturba en los más mínimo ninguno de sus rasgos tipográficos. Y, sin embargo, esa incomodidad existe y persiste. No puede ser fruto sino del saber a ciencia cierta que alguien, sin permiso previo, subrepticiamente ha penetrado esa recogida privacidad que, como lectores, hemos fraguado con los contenidos de nuestra lectura.

Y, con decisión, tratamos de liberarnos de semejante intrusión, lo que tantas veces nos lleva a una mirada reprobatoria, a un gesto de enojo, cuando no a detener bruscamente nuestra lectura, o a buscar físicamente otro lugar en que acomodarnos, retornar a nuestra insularidad lectora, y poder proseguir el diálogo infinito (¿Quién lee a quién? ¿El lector al texto o el texto al lector?), como intentando protegernos del acoso, conscientes de la «indefensión» a que todo lector se arriesga en tanto lee. «Cuando leemos somos extremadamente vulnerables...», dice Stephen Vizinczey en su *Verdad y mentiras en la Literatura* (Seix Barral, 2001). George Steiner, en su *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* (Gedisa, 2000), aún va más allá:

> Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos.

Esa fusión plena de nuestro ego con la lectura es la que también explica que casi ninguna otra acción sea compartible con el hecho de leer. Apenas el casi automático deambular de nuestros ojos por entre las líneas; el cuidadoso avanzar de nuestras manos entre las páginas de la obra, siempre acunada entre ellas; si es caso, el sonido reconfortante y envolvente de una música que ponga un fondo de ajenas melodías a nuestra lectura... Sólo podemos leer desde la totalidad de nuestro ser, desde la entrega más radical y absoluta.

Recuerdo que, hace ya varios años, tuve la oportunidad de visitar una exposición

que, sobre el cerebro humano, se celebraba en el maravilloso Museo de Ciencias Naturales de Londres, en ese coqueto y señorial barrio de Kensington, tan cercano al lugar en el que Peter Pan, Wendy, los Niños y las Hadas seguirán viviendo por nunca jamás.

En la sala que cerraba dicha muestra, y a gran tamaño, se mostraba la reproducción de un cerebro humano. Sobre él, un conjunto de focos iluminaba las zonas que en él entraban en actividad según uno desempeñara cada una de las acciones humanas, perfectamente ordenadas, que se registraban en un tablero adosado a una de las paredes del recinto. Delante de cada una de las acciones propuestas, había un botón de color que, al pulsarse, hacía que los focos que sobrevolaban la reproducción de aquel cerebro iluminasen tal o cual zona cerebral de las cincuenta y seis que, de manera exacta, lo componían.

Sorprendido, inquieto e interesado comencé a desvelar el juego. Y así comprobé que, al escuchar música, más de veinte de las zonas propuestas entraban en luminosa actividad. Cinco tan sólo eran las que se encendían –ilustrativa imagen– cuando contemplábamos un programa de televisión (¿Será por ello por lo que en televisión una flor no huele nunca? ¿O que el más suculento programa sobre cocina jamás es capaz de generarnos el menor apetito?).

Por unos instantes dudé en pulsar el botón que, a medio camino de las actividades propuestas, señalaba lectura. Pero al final, como casi siempre en mi vida, pudo en mí más la curiosidad y, con cierto temor, lo presioné. El espectáculo que entonces presencié aún me conmueve. La práctica totalidad de los focos se encendieron, iniciando a su vez un febril parpadeo, queriendo mostrar así que en ese preciso momento, en el instante mismo de leer, todo nuestro cerebro entra en ebullición. Y es que, en un libro, claro que las flores huelen, exhalando hasta la más sutil y delicada fragancia. Y las comidas apetecen, como aquellas inolvidables meriendas repletas de mermelada de jengibre, de pastel de jamón y gaseosa que los Jorge, Jack, Dolly y Lucy paladeaban en los relatos de Enid Blyton que me iniciaron como lector, y que llevo prendidos en mi memoria en el mismo rincón en que la luz estalla como símbolo de aquellos ya tan lejanos, y tan presentes, veranos de mi primera adolescencia.

La pasión por leer. No sé de qué otro modo podría definirme como persona. Ni como profesional. Nada en mí es sin la compañía de esa lectura horizonte y camino, principio y meta, ensoñación y evidencia. Y así hago mías las hermosas y reveladoras palabras del siempre revelador Fernando Savater cuando, en su artículo «El lector apasionado», escribe:

> El hecho de leer –ese misterio absorto– es lo más notable que me ha ocurrido en la vida, más que los dulces espasmos del amor, más que la camaradería de los amigos, más que la certidumbre horrorosa e incomprensible de la muerte (...), más que la vida misma, porque el menester de vivir me parece subyugado a la ocasión de leer que lo rescata lo mismo que las peripecias de un viaje poco confortable son inferiores al paisaje deslumbrante o el irrepetible monumento artístico que recompensa nuestro desplazamiento... y ello aunque sabemos que el uno no nos hubiera resultado deslumbrante ni el otro irrepetible sin las necesarias penalidades del viaje.
>
> Ya está: sólo soy un lector. Lo demás es miseria o corolario (Fernando Savater: *Loor al Leer.* Aguilar,1998, pp. 33-34).

A impulsos de la atracción lectora me construyo día a día. Me alimento de las

palabras, de las imágenes, de las infinitas sugerencias que la lectura me proporciona, fundiendo pasado y presente, rompiendo las barreras de mi propia limitación, dejándome llevar, como de la mano, a un espacio que tantas veces, desde lo ajeno, me retorna a mí mismo. Porque en cada uno de los demás es donde residimos cada uno de nosotros. A través de ellos, del modo en que nos conocemos. En ellos y por ellos, está marcado el camino que usamos para alcanzar nuestra propia meta personal.

Y en dicha experiencia, la lectura es imbatible. Como escribe Quevedo, como reafirma Whitman, en los libros y desde los libros hablan los hombres. Aquéllos que, como nosotros, esperaron, desesperaron, acertaron y erraron con similar ineptitud. Y es, desde ellos, también del modo en que podemos hacernos personas.

> «Los hombres no nacemos en la Humanidad –apostilla lúcidamente Fernando Savater en su *El valor de educar*–. Nacemos para la Humanidad».

O, dicho de otro modo, los hombres para ser personas requerimos de todo un proceso iniciático que exige del contacto con los demás; del contacto real, de la cada vez más necesaria socialización, y del metafórico: de ese asomarse a la vida de los otros, para con ellos compartir peripecias y sueños, anhelos y frustraciones, emociones y sentidos sin los que definitivamente quedaríamos incompletos.

He ahí la dimensión radical e imprescindible de la lectura: la de alzarse como una de las formas más complejas y completas del edificio personal.

Pienso, luego existo, sentenciaba el filósofo clásico. Permítaseme parafrasear semejante afirmación: «Leo, luego existo». Y no como una experiencia que nos separe de la vida real –nada repruebo más que semejante actitud, esa forma de erudición libresca insoportable que, como en sus *Soledades*, nuestro Lope de Vega definiría desde el «cómo se sufre a sí mismo, un ignorante soberbio»– sino precisamente la que nos lleve de su mano a exprimir de la vida todo lo que de estimulante y atractivo la misma posee. Leer para vivir, sí; también para revivir. Que sólo las vidas releídas, como los libros, son las que merecen realmente la pena.

Así definida, la lectura jamás puede ser obligada ni impuesta. Antes bien, libro y lectura deben siempre escribirse con ele de libertad («Més llibres, més lliures»-«Más libros, más libres», reza el acertado slogan del Año Internacional del Libro y la Lectura que, en 2005, se celebra en Barcelona). La libertad de aquéllos que, una vez conocida la lectura, decidan rechazarla: o la de quienes, descubiertos sus encantos, eternamente a ella sigan ligados, aunque sólo sea para tratar de hallar algún día ese libro único que, según Alberto Manguel, sólo está escrito para cada uno de nosotros. Y que, eso sí, sólo es capaz de desvelarse en el periplo lector.

La lectura, así pues, antes como un derecho que como un deber. Como un mundo que ofrecer a todos nuestros semejantes. Como una experiencia que todavía requiere nuestro mayor esfuerzo por lograr que la misma pueda ser conocida, admitida o rechazada por el conjunto de los ciudadanos, en auténtica igualdad de oportunidades.

Lento y penoso ha sido, en tal sentido, el camino que en España hemos tenido que recorrer a lo largo de nuestra Historia como pueblo. Y aún sustancial el que nos queda por transitar en la actualidad.

En este año 2005 en que la cultura universal celebra el cuarto centenario de la publicación de la novela por antonomasia, y refiriéndonos al tema que nos

ocupa, justo es recordar la cruel lección que Cervantes nos propone en aquel pasaje en que, para curar a Alonso Quijano el Bueno de su imperdonable locura de creer en lo ideal, en la necesidad y sentido de los valores absolutos, cura, barbero y ama deciden dar pasto a sus libros.

Y así es, como a excepción de unos pocos, se queman en la hoguera tantos y tantos ejemplares que componían su personal biblioteca, o lo que es lo mismo, su personal biografía, que una forma extraordinaria de conocer la vida de un hombre es saber lo que ha leído.

Más allá del valor que la peripecia novelesca aporta al relato, más allá de la condena a una literatura que, en muchos de sus sucedáneos, había alcanzado ciertamente cotas risibles, también en este episodio, como en tantos otros de su obra, lo escrito sobrepasa lo anecdótico y se convierte en un paradigma. Porque, a través de semejante suceso, Cervantes también nos sitúa ante el espejo de una de nuestras más crueles realidades nacionales: una sociedad que hace culpable a los libros y a la lectura. Y, sin duda alguna, consciente también de su poder inmenso, pretende acabar con ellos, apartarlos del común de los ciudadanos, enclaustrarlos, censurarlos, restringirlos al conocimiento de unos pocos, alejarlos de la vida y las aspiraciones del conjunto.

Y es que, en España, libro y lectura –a pesar de ser el nuestro, en sus inicios, un territorio especialmente permisivo a la implantación de la imprenta y la libre circulación de los ejemplares– fueron definitivamente, y salvo honrosas excepciones, territorios vedados.

Razones de carácter histórico, cultural, sociológico, económico y religioso están detrás de todo ello. Y, de ahí, que nada extraño sea contemplar cómo nuestro país ingresa en el aún tan próximo siglo XX con una de las tasas de analfabetismo más elevadas del mundo occidental.

Según datos contenidos en la obra *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, publicada hace algunos años por nuestra Fundación, y dirigida por el profesor Agustín Escolano, en España, en 1900, el 64% de la población masculina y el 72% de la femenina eran analfabetos totales. Y tales porcentajes aún adquieren tintes más dolorosos cuando comprobamos la realidad territorio a territorio y encontramos provincias como Ciudad Real, como Orense, como Lérida, como Málaga, como Alicante... –y son tan sólo algunos ejemplos– cuyas cifras medias de analfabetismo sobrepasan sobradamente el 85% de sus habitantes.

Ése fue nuestro punto de partida. Algo que aún tardaría en modificarse de un modo sustancial varias décadas. Y que sólo se erradica como problema en los tan cercanos años ochenta, cuando por fin España logra que el conjunto de su población infantil y juvenil, obligatoria y gratuitamente, tenga acceso a la educación primaria.

Y es ésta, a su vez, una condición que, por insólita en nuestra particular Historia, y por su potencial valor no podemos ni debemos desaprovechar. Semejante esfuerzo ha de significar definitivamente la incorporación de la causa lectora a nuestras vidas.

Y hacerlo, desde la perspectiva de una lectura que, en nuestra sociedad contemporánea, ha ampliado notablemente su semántica (más de cien formas distintas de la misma define la última edición del *Diccionario de Lectura y términos afines* de la International Reading Association), abarcando nuevos y prometedores territorios.

Porque hoy, al hablar de lectura, nos seguimos refiriendo, claro está, a la lectura que las palabras requieren en un texto;

pero, ¿cómo olvidarnos de la lectura audiovisual, con su mecánica y sus arcanos, de la que tan analfabetos somos a pesar de vivir en un entorno poblado por completo de imágenes? ¿Y cómo hacerlo de la lectura que nos brindan los nuevos soportes de transmisión de la información, de ésos que, con tenaz perseverancia terminológica, seguimos denominando nuevas tecnologías? ¿O cómo no mencionar la lectura de las ilustraciones, de los cómics y mangas, de la publicidad, de las artes plásticas en toda su extensión y aún la derivada de la antropología, de la psicología, de la historia, de la sociología, de la política...? En suma, de esa realidad en la que vivimos, ojalá aún con la ilusión de cambiarla para hacerla mejor.

Un mundo que, además, por su propia y reciente configuración, deposita en la lectura una responsabilidad estratégica fundamental.

El aire que respiramos en nuestros días, como decía aquel viejo slogan aplicado a la publicidad, está compuesto de oxígeno, nitrógeno e información. Nunca como ahora la Humanidad ha tenido mayor capacidad de producción informativa. Y jamás ha poseído más y más potentes medios de transmisión de la misma. Los documentos impresos se han multiplicado por más de 30 en sólo los últimos 12 años, y los mensajes textuales –al impulso también de ese nuevo caballo alado llamado Internet– nos inundan por completo. Nuestra sociedad es básicamente información.

Pero información a la espera, inútil y alienadora si no es mediante el sortilegio del ejercicio de la lectura. Sin ella, estaremos expuestos a un aluvión que terminará sepultándonos –se puede «morir» por defecto informativo, pero también por exceso - cuando no a una aparente condición de informados, más bien de uniformados, proveniente de una lectura de *zapping* que nos hará caer en la cultura del placebo, limitando extraordinariamente nuestra libertad y capacidades individuales y colectivas (Ya lo ampliaba Schumacher cuando, en su obra *Lo pequeño es hermoso,* afirma: «Más educación puede ayudarnos sólo si produce más sabiduría»).

> Ahora estás empezando el día y un veinticinco por ciento de tu alma está ocupada ya por la publicidad y por las noticias. Esta noche, cuando te acuestes, toda tu vida personal se habrá borrado, diluida en la ficción de acontecimientos externos cuyo conocimiento no te habrá hecho mejor. Aunque, tal vez, mientras se te cierran los ojos escuchando el último informativo, puedas pensar unos segundos en ti mismo o en quienes te rodean, y adviertas, como en una revelación, que el precio de saber todo lo que le pasa al mundo es el de no saber lo que te pasa a ti (Juan José Millás, *El País*, 1998).

Más que nunca nuestra capacidad de independencia, la formación de nuestra libertad, el cultivo de nuestro propio criterio necesita de modo más imperioso la lectura. Porque sólo ella es capaz de construir el puente que lleva de la información al conocimiento. Ella es la llave de plata a la que se refiere José Antonio Millán en su brillante ensayo *La lectura y la sociedad del conocimiento* (Federación de Gremios de Editores de España. Madrid, 2001). Ella la que nos permitirá soslayar el hartazgo o la indiferencia, y consolidar nuestro propio criterio, edificar nuestras propias conclusiones, alimentar nuestra permanente actitud de curiosidad y aprendizaje, único camino que nos conducirá al saber.

Y es ahí donde la sociedad necesita generar una reacción decidida y urgente.

Una labor que debe comenzar en las propias familias y llegar al ámbito social más extendido, a través de la labor imprescindible de las bibliotecas públicas.

Pero nada de ello se sostendrá si no pasa a través de la labor fundamental, imprescindible y, con demasiada frecuencia olvidada, de la educación.

¿Y cuál es el papel que en la escuela reservamos a la lectura?, cabría aquí preguntarse. ¿Qué función ocupa la lectura en nuestros currículos? ¿Qué formación se da a maestros y profesores para que puedan desarrollar con eficacia semejante desafío? ¿De qué modo se implica el conjunto de la comunidad escolar, madres y padres incluidos, en tal afán? ¿Y de qué instrumentos disponen nuestras escuelas para lograr ese triple objetivo de saber leer, poder leer y querer leer que, como una hermosa formulación, definiría la plural dimensión de la lectura a la que nos estamos refiriendo?

Preguntas a las que es necesario y urgente dar respuesta si queremos que nuestra escuela, más allá del esforzado y generoso esfuerzo de muchos de los que la pueblan, afronte solidariamente, con coherencia y eficacia, las demandas que se le presentan.

Solidaridad que, también en el caso de la lectura en la escuela, se convierten en condiciones indispensables. Porque ese saber leer, poder leer y querer leer es algo que compete al conjunto del claustro, sea cual sea la materia que cada profesor imparta. ¿O es que es defendible que la lectura sea tan sólo importante para las áreas lingüísticas o, por extensión, materia exclusiva tan sólo para las relacionadas con las Humanidades? ¿Acaso no es tan necesaria para materias como las Matemáticas, las Ciencias Naturales o la Química...? Y, más aún, ¿no es cierto que más de un lector nacerá no sólo desde la experiencia de la lectura literaria sino, en función de sus aficiones y personalidad, desde el atractivo que otros temas suscitan para ellos?

Hace años, cuando ejercía mi añorada docencia en la Escuela de Formación del Profesorado, visitamos centros afines en la cercana Francia. Y me llamó poderosamente la atención el axioma en el que prácticamente todos ellos coincidían. Grabado a fuego en un frontispicio inexistente físicamente, pero presente en todos los centros que visitamos, había una máxima que decía: «Usted es primero, y antes que nada, profesor de francés y, además, de la materia que le corresponda».

Pues eso es lo que defiendo con respecto a la lectura, sin duda, por otra parte, uno de los nutrientes básicos de nuestro lenguaje y, por tanto, de nuestro pensamiento. «Usted es, antes que nada, maestro, profesor de lectura y, por añadidura, de la materia que le corresponda».

Sólo si somos capaces de abordar con éxito la construcción de una actitud lectora –que, no lo olvidemos, requiere de un esfuerzo inicial–, si generamos una acción mantenida en el tiempo –también la lectura es una causa cuyos frutos se logran a medio y largo plazo–, combinación de diversos y continuados estímulos, enriquecida por la diversidad de las propuestas, animada por la aventura/excitación del descubrimiento y de la atracción, sometedora de la normativa y de la obligación y fruto más del contagio que del dogma, la condición lectora será patrimonio permanente de nuestro alumnado. Que a leer, como a casi todas las cosas importantes de la Vida, también llegamos por imitación, por ósmosis, porque la lectura «no es exclusiva ni de la razón ni del cálculo, sino de la pasión y el sentimiento», como afirma Victoria Camps (*La lectura en España*. Federación de Gremios de Editores de España, 2002).

Y no hay mejor imagen para nuestras alumnas y alumnos que la de un claustro verdaderamente lector. La de un conjunto de maestros, de profesores, que hagan de la lectura una práctica y una celebración cotidianas; que de ella hablen con sus alumnos; que la exhiban de un modo natural, porque también de un modo natural forma parte de sus vidas. Que, en el fondo, se convierta en uno de los núcleos básicos de su proyecto educativo. Todo lo que no sea esto apenas logrará superar la condición de la retórica o el voluntarismo.

Por lo tanto, la lectura en la escuela, y por ende en la planificación educativa oficial, no puede seguir siendo un ejercicio de improvisación, motivo de atención complementaria o subsidiaria en la acción escolar, sólo surgida por generación espontánea o de manera esporádica y azarosa. La lectura requiere de una inserción específica en el proyecto educativo de cada centro, en la planificación curricular. O, dicho de otro modo: la lectura necesita de su tiempo y de su espacio. No hacerlo así, desde mi modesta opinión, nos condenará de nuevo al fracaso, especialmente doloroso y contraproducente por las circunstancias contemporáneas a que antes aludíamos. Y a nuevamente cosechar los más que desconsoladores resultados que el último Informe PISA 2003 evidencia.

Lo que en dicho informe se contiene es, digámoslo con toda claridad, y al menos en lo que compete a los territorios lectores, una clara descalificación a nuestra estrategia de formación de lectores en la escuela, que es lo mismo que decir un claro suspenso al conjunto de la sociedad que a través de ella se proyecta.

Si, a la luz del informe PISA, en cuanto a competencia y frecuencia lectora, nuestros alumnos apenas logran alcanzar unos resultados ínfimos en comparación con otros países y, lo que aún me parece más grave, sus habilidades lectoras descienden conforme ellos avanzan en su proceso educativo, hemos de admitir que algo grave está fallando. Que estamos fracasando en nuestros propósitos. Y que es muy importante –por no decir obligatorio– que empecemos a modificar actitudes y sistemas a la mayor velocidad posible, sabedores de lo que nos jugamos si no lo hacemos. Y acometerlo con prontitud. Y con espíritu abierto, que la necesidad no está reñida con el optimismo (Hagamos nuestros los hermosos versos del poeta catalán Miquel Martí i Pol: «Que todo está por hacer... y todo es posible»).

Un tiempo para la lectura.

Y al hablar de tiempo me refiero a un conjunto de circunstancias que deben presidir nuestra estrategia lectora escolar: un tiempo para iniciarse en la práctica de la lectura, a ser posible temprano, capaz de llegar antes de que la mente de nuestros pequeños alumnos queden tan sólo «amuebladas» con la estructura de lo audiovisual que los envuelve y domina (no lo olvidemos: nosotros, muchos de nosotros, llegamos a la cultura escrita y lectora desde la cultura oral, ambas tan próximas. Hoy nuestros hijos, nuestros alumnos, lo hacen desde la audiovisual, tan diferente); un tiempo para que cada cual viva semejante descubrimiento como una gran aventura presidida por la alegría, por la satisfacción, por la emoción (¿cómo, si no, generar posteriormente una actitud positiva y franca hacia la lectura? ¿cómo llegar a ello si el recuerdo de nuestro primer aprendizaje está ligado a la frustración, la amenaza, la descalificación, el miedo o el ridículo); un tiempo para descubrir muchos textos diversos, para caminar por la prosa, la poesía, el teatro; para hojear y ojear multitud de libros: y periódicos, y revistas, y cdroms, y programas informáticos... ; un tiempo

también para saber que la lectura tiene poco que ver con la velocidad y más con la serenidad y con la calma (por encima de todo, defiendo la lectura amorosa y morosa, aquélla que nos permite disfrutar con el eco y la evocación de cada palabra, de cada situación, de cada personaje); un tiempo para la lectura individual y la colectiva; para la lectura en silencio (tantas veces leer es, como aquella inolvidable novela de nuestro Luis Martín Santos en *Tiempo de silencio,* Editorial Planeta, 1996), pero también para la tan olvidada lectura en voz alta, donde recuperar el deleite de la música de las palabras frente a esa dictadura de la lectura muda, que se nos impuso a partir de mediados del siglo anterior («y llegar a un episodio de suspense... y dejar a toda la clase pendiente en ese punto», como escribe Warren G. Cutts en su ya clásico *La enseñanza moderna de la lectura*. Troquel, 1968).

Y un espacio. El que proporciona el aula, por supuesto, pero muy fundamentalmente el de las bibliotecas escolares.

¿Bibliotecas, qué...?, podrán preguntarse muchos de los lectores que hayan tenido la amable paciencia de llegar hasta aquí. Y la perplejidad no es ociosa. Porque, por paradójico e ilógico que parezca, en España, las bibliotecas escolares han sido y siguen siendo las grandes olvidadas de nuestro sistema de lectura.

Causa verdadera alegría observar la más que favorable evolución que, especialmente en los últimos años, están viviendo las bibliotecas públicas en nuestro país. Aún queda muchísimo terreno por avanzar, es cierto; todavía la distancia que nos separa con los países de referencia sigue siendo notable. Pero no es menos verdad que esas diferencias se van acortando con el paso de los años. Que las bibliotecas, y más aún las bibliotecarias y bibliotecarios que las gestionan, han sabido entender, como pocas otras instituciones culturales en nuestro país, lo que la sociedad les demandaba. Y se han puesto a su servicio, modificando ancestrales rutinas y certezas, pasando de ser espacios de conservación a verdaderos lugares de promoción cultural, cada día más abiertos a la pluralidad de lectores y fondos, cada vez más atentos a responder a cada una de las necesidades de sus crecientes usuarios.

Es obvio que, para ello, ha habido que generar, al menos, la concurrencia de tres factores claves en dicha evolución: la actitud de los profesionales, la voluntad de los políticos –en justa correspondencia con la presión ejercida por la propia sociedad– y los recursos económicos destinados a ellas.

Y es así como, en prácticamente diez años, en España hemos doblado el número de instalaciones bibliotecarias públicas; hemos aumentado sus colecciones en cerca de un 60%; o, lo que todavía es más alentador, el uso de sus servicios ha crecido al mismo ritmo que lo han hecho los lectores, en un alza que supera de largo el 150%. Y esta respuesta ciudadana, tan alentadora, también tan sorprendente para no pocos, es la mejor expresión de nuestra modernidad y progreso auténtico.

Ante bibliotecas modernas, correctamente instaladas, con horarios amplios y flexibles, personal cualificado a su frente, colecciones extensas y actualizadas y convivencia de la totalidad de los soportes –de los tradicionales a los más innovadores– los ciudadanos responden con interés y entusiasmo, ése sí comparable al que manifiestan otros habitantes de territorios referencia para los nuestros, derribando de manera definitiva esa falacia, tantas veces escuchada, de que el español es «libricida» por naturaleza, condición, tradición o ambiente.

Lógico sería pensar que, a semejante evolución, correspondería, de manera

similar e incluso superior –la existencia de éstas apoyaría el crecimiento y expansión de las bibliotecas públicas– la consolidación de nuestra red de bibliotecas escolares.

Nada más lejos de la realidad.

Cualquier análisis al respecto arroja un panorama desolador. No ya es que las bibliotecas escolares hayan ido a menor ritmo de desarrollo que las bibliotecas públicas, es que prácticamente –y salvo la excepción de algunos territorios, tan ejemplares como insólitos– han permanecido en la más absoluta decadencia, inexistentes físicamente las más de las veces, infrautilizadas con lastimosa frecuencia, dotadas de modo casi insultante y, a pesar del esfuerzo de más de uno, demandadas tan sólo con una tibia convicción, sin el aliento y el impulso que docentes y padres deberían prestarles.

Las razones de semejante situación siguen siendo para mí incomprensibles. Nadie puede sostener hoy que la lectura sea posible sin la escuela. Y nadie tampoco podrá seguir defendiendo que ésta sea posible en el ámbito escolar sin la existencia nuclear de las bibliotecas escolares, por otra parte tan capaces de prestar un servicio a todo el conjunto de la sociedad, en un mejor aprovechamiento de los recursos culturales, siempre tan necesario. Pero, siendo cierto que, en el terreno de la razón, todos coincidimos, no es menos verdad que, en el de la práctica, la inacción sigue siendo escandalosa. Y así, año tras año, reforma tras reforma, las bibliotecas escolares siguen siendo las cenicientas del sistema.

Incluso cuando, como ocurría en la LOGSE, por vez primera, se apuntaba a su importancia decisiva, en el desarrollo posterior de la Ley semejante pronunciamiento se diluyó en la más absoluta penumbra, siendo la nada –la misma Nada que en la *Historia Interminable* de Michael Ende todo lo devora– el espacio reservado para ellas.

Semejante abandono admitiría todas las calificaciones que caber pueden entre el término irresponsabilidad y el término desidia. Y, sin duda, significa una de las llagas más lacerantes de nuestros planes educativos, cuyas consecuencias son especialmente visibles en los comportamientos lectores de muchos de nuestras alumnas y alumnos –a los que ya anteriormente aludíamos– así como en los índices lectores de nuestro país en general, incapaces de abandonar unas cotas algo paupérrimas, máxime cuando gozamos de una de las industrias editoriales de mayor calidad y producción en el mundo.

De todo ello discutimos ya en el I Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares que, organizado hace ya años, por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del entonces Ministerio de Educación y Cultura, y la colaboración de la Fundación Germán Sánchez Ruiperez, se desarrolló en Madrid. Fueron aquellas jornadas de intensísimo debate y trabajo, donde una fuerte corriente de ilusión nos invadía a todos, deseosos de que las promesas gubernamentales que se hacían tuvieran feliz cumplimiento. Y sus conclusiones, el mejor alegato que, a favor de las bibliotecas escolares, pudiera proclamarse.

Pero pasó el tiempo. Y los acuerdos se volvieron aire. Y las razones –siempre sinrazones– volvieron a intentar explicar lo inexplicable. Y poco o nada se hizo, abrigados ahora en la argumentación de que todo quedaba en el terreno de las competencias de cada comunidad autónoma y, por tanto, al arbitrio de las decisiones de cada una de ellas.

Y, de este modo, una vez más, las bibliotecas escolares, como la Cenicienta que la simboliza, siguieron escondidas de la luz, ocultas en el espacio más lóbrego de los cerebros de los planificadores,

castigadas también ellas por una falta que jamás hemos sido capaces de saber en qué consistía.

Pero quienes las defendemos, además de convencidos, somos inasequibles al desaliento. Y deseamos aprovechar cualquier nueva puerta que se abra. Y hoy, de nuevo, en España existe un debate sobre nuestro sistema educativo, en el que las bibliotecas escolares debieran definitivamente ver despejadas sus incógnitas.

Existe la suficiente experiencia, la suficiente literatura, las suficientes referencias como para conocer el camino que se ha de transitar. Y, aunque no ajeno a ciertas dificultades de definición normativa, es más que factible emprender la singladura. Y así, al tiempo que las diversas administraciones acercan los nuevos medios tecnológicos a nuestros centros escolares –me sigue resultando sorprendente observar la prodigalidad de recursos que se prometen para la implantación en las aulas de las nuevas tecnologías frente a las dificultades económicas que siempre se arguyen como obstáculo casi insalvable para la creación de las bibliotecas escolares– lograr que definitivamente la lectura encuentre el recinto que le pertenece y que requiere para su seguro desarrollo. Si no, como diría el castizo, habremos dramáticamente construido la casa por el tejado; tendremos centros llenos de conectividad, pero carentes de conocimiento; aulas pobladas de pantallas, pero alumnos que serán realmente incapaces de mantener con ellas un diálogo fructífero y relevante; habremos construido una vistosa fachada –tan apropiada para una foto– pero la endeblez de su estructura nos seguirá cobrando un alto precio.

Para semejante labor de impulso de nuestras bibliotecas escolares, la Fundación Sánchez Ruipérez, que me honro en dirigir desde hace ya más de quince años, en la medida de sus posibilidades, estará siempre abierta a colaborar, con la ambición de que, por fin, y al cabo de unos años, la realidad de nuestras escuelas responda a lo que nuestra sociedad requiere y demanda. Satisfecha de, una vez más, participar en una labor que justifica su razón de ser y contribuye de verdad al bien común y al progreso.

Y las cenicientas bibliotecas escolares, como en el cuento, encontrarán por fin ese zapato de cristal que les devuelva su dignidad. Y su sentido.

Que, como dice Gustavo Martín Garzo:

> Si nuestros niños dejan de leer, o nunca han tenido ese hábito, si no llegan a interesarles los cuentos, será en definitiva porque nosotros, la comunidad en la que han nacido, ha dejado de ser visitada por los sueños, y hace tiempo que no tiene gran cosa que contar, ni de sí misma ni del mundo que la rodea. No les culpemos por ello, preguntémonos nosotros, como el gigante del cuento, dónde se oculta nuestro corazón y qué ha sido de los sueños y los anhelos que una vez lo poblaron (Gustavo Martín Garzo: *El hilo azul*. Aguilar, 2001).

BIBLIOGRAFÍA

ALEIXANDRE, V.: *En un vasto dominio*. Madrid, Alianza, 1962.

BORGES, J. L.: *Elogio de la sombra*. Buenos Aires, Emecé, 1969.

CUTTS, W. G.: *La enseñanza moderna de la lectura*. Buenos Aires, Troquel, 1968.

ENDE, M.: *La historia interminable*. Madrid, Ediciones Alfaguara, 1998.

ESCOLANO, A. y otros: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, Pirámide, 1992.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION: *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1985.

MANGUEL, A.: *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial, S.A., 1998.

Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas: OCDE. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 2004.

MARTÍ I POL, M.: *Obra poética* (4 vol). Barcelona, Edicions 62, 1993.

MARTÍN GARZO, G.: *El hilo azul*. Madrid, Aguilar, 2001.

MARTÍN-SANTOS, L.: *Tiempo de silencio*. Barcelona, Editorial Planeta, S.A., 1996.

MILLÁN, J. A.: *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2001.

MILLÁN, J. A. (coord.): *La lectura en España*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2002.

MILLÁS, J. J.: Madrid, *El País*, 1998.

SAVATER, F.: *Loor al leer*. Madrid, Aguilar, 1998.

— *El valor de educar*. Barcelona, Editorial Ariel, S. A, 1998.

SCHUMACHER, E. F.: *Lo pequeño es hermoso*. Tres Cantos, Tursen, S. A. Hermann. Blume Ediciones, 1990.

STEINER, G.: *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa, 2000.

VEGA, LOPE DE: *Obra completa*. Madrid, Real Academia Española, 1989.

VIZINCZEY, ST.: *Verdad y mentiras en la literatura*. Barcelona, Editorial Seix Barral, S. A., 2001.

EL DESENLACE DE LOS CUENTOS COMO EJEMPLO DE LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

TERESA COLOMER MARTÍNEZ *

RESUMEN. Se esquematizan en tres las funciones que cumple la literatura infantil en el contexto sociocultural actual: el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad, y la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura. Para cumplir estas funciones, la literatura infantil se relaciona con las características del contexto en el que se produce. Para dar cuenta de la interdependencia entre los valores educativos y las formas artísticas adoptadas en cada contexto se utiliza aquí como ejemplo el análisis de los finales de los cuentos en las narraciones actuales.

ABSTRACT. This article deals with three different functions of children's literature in present-day social contexts. Firstly, language learning and the basic literary forms through which individuals develop their interpretative skills during their education; secondly, the children's incorporation into the imaginary world of those around them; and thirdly, the socialization of new generations in the values and behaviours of their culture. In order to achieve these functions, children's literature interacts with its context. To illustrate this, I focus on the analysis of the endings of contemporary short stories in order to show the interdependence between the educational values and the art form adopted in each context.

LAS FUNCIONES DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Desde que nacemos, vivimos inmersos en el uso artístico de las palabras. No parece ningún secreto que estamos rodeados de historias que la televisión, el cine o las personas de nuestro alrededor cuentan con gran profusión. También oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, efectos rimados, canciones o expresivas imágenes verbales. Con todas estas acciones se produce a menudo un efecto estético y gratuito que nos induce a

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 203-216
Fecha de entrada: 07-07-2005

escuchar con atención, a intervenir en el juego o a meditar un verso.

Los niños y niñas nacen con esta predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimentos y belleza. Cuando, a mediados del siglo XX, los psicolingüistas empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en que los humanos intentan dar sentido a las cosas, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero muy pronto advirtieron que la literatura siempre se hallaba presente. En los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo en solitario las cadencias y palabras que habían oído, en la insistencia por volver a saltar sobre el regazo adulto al ritmo de una cancioncilla o por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano, en los personajes de ficción que introducían en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o las formas verbales en pasado que utilizaban tempranamente para contar.

La literatura infantil, tanto si llega a los niños de forma oral como escrita, a través de grabaciones o de audiovisuales, constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana ha osado perderse. De esta manera, la literatura para los niños constituye una verdadera «escalera» que ayuda a los pequeños a dominar formas cada vez más complejas de usos distanciados de lenguaje y de representación artística. En los cuentos y poemas que se dirigen o comparten con ellos se introducen tramas cada vez más complicadas, personajes más numerosos, perspectivas narrativas menos habituales, progresivas ambigüedades entre los planos de fantasía y realidad, finales menos esperables, géneros literarios que se van multiplicando, etc. Esa escalera de complicaciones ofrece a sus lectores una «barandilla» para facilitar su ascenso. Se coloca a la altura de los receptores al mismo tiempo que tira de ellos y les sostiene en su ascenso. Es el caso, por ejemplo, de los libros para primeros lectores que utilizan la imagen, la fragmentación en secuencias cortas o los recursos de repetición-variación de las frases para facilitar la lectura autónoma de unos niños que, con seis o siete años, poseen poca habilidad lectora pero una capacidad ya bastante notable para entender historias (Colomer, 1999).

¿Para qué sirve todo este esfuerzo colectivo con el fin de que los niños y niñas se incorporen a la literatura?

La entrada en el imaginario colectivo

Una primera función de la literatura infantil es la de dar entrada en el imaginario humano configurado por la literatura. El término «imaginario» ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas. Se trata de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales: el círculo como imagen de perfección, las cenizas como expresión de desolación, el viaje por agua como fórmula de traspaso a otro mundo, etc. Estas imágenes, temas y motivos literarios permiten que los individuos puedan utilizarlos para dar forma a sus sueños, encarrilar sus pulsiones o adoptar diferentes perspectivas sobre la realidad.

Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica tuvo el papel principal en destacar la importancia de los cuentos en la construcción de la personalidad a través del uso de la literatura. Concretamente, Bruno Bettelheim utilizó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió, a finales de los años setenta, la reflexión sobre el papel del folclore como un material literario sabiamente seleccionado y filtrado a través de los siglos para responder a los conflictos psicológicos propios de la etapa infantil. En muchas ocasiones, los auténticos cuentos populares inquietan a los adultos por la violencia y crueldad que contienen. Pero, en cambio, no parece que eso haya impresionado en gran medida a los niños que reciben de forma inconsciente los mensajes simbólicos que los impregnan. Se trata de mensajes como el que reafirma que «si nos esforzamos lo suficiente, siempre podremos salir victoriosos» o motivos que permiten manejar conflictos básicos al desplazar, por ejemplo, los sentimientos ambivalentes en relación con la madre hacia la figura de las madrastras.

Los niños se familiarizan con muchos elementos del imaginario a través del folclore y las historias que se les explican, desde los personajes diminutos, como Pulgarcito o los enanitos, a la existencia de ficción de los anillos mágicos o de los bosques adormecidos. Eso les permite compartir un gran número de referentes con su colectividad, entender muchas alusiones culturales de su entorno y experimentar el indudable placer del reconocimiento de esos elementos a lo largo de la lectura de nuevas obras. Normalmente, todo el mundo a su alrededor conoce el cuento de Caperucita, el argumento de Romeo y Julieta, la connotación de los colores asociados a las emociones, el uso de los animales humanizados para hablar de los defectos y virtudes de las personas o las posibilidades de los espejos para representar realidades distintas (ocultas, paralelas, etc.). Saber que todo el mundo comparte ese conocimiento es lo que permite utilizarlo para explicarse ante los demás, añadirle nuevos matices en una nueva versión o entender mejor lo que se nos quiere comunicar. Algunos de los motivos y elementos del imaginario parecen ser universales, otros pertenecen a un área cultural y otros son propios de una cultura concreta. Entre todos ayudan a los pequeños a construir sus distintos niveles de pertenencia al sentirse formando parte del espectro que va desde su cultura más próxima hasta su constitución como parte de la humanidad.

El aprendizaje de modelos narrativos y poéticos

Una segunda función de la literatura infantil es la de facilitar el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se utilizan en cada cultura. Sin demasiadas programaciones escolares, métodos específicos o ejercicios sistemáticos, los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades de estructurar una narración o el ritmo de unos versos, en las expectativas sobre lo que se puede esperar de los diferentes tipos de personajes, en la existencia de reglas propias de géneros narrativos o poéticos determinados, en el abanico de figuras retóricas disponibles, etc. Así, un cuento encadenado o uno acumulativo, un conjuro o una adivinanza, una personificación o un héroe épico, una metáfora o las posibilidades juguetonas de una polisemia serán cosas

familiares mucho antes de que nadie se haya preocupado de catalogarlas bajo la etiqueta de estos nombres.

Por eso, es importante que la experiencia literaria de los niños y niñas sea muy variada, tanto si pensamos en las actividades –juegos de regazo, de corro, narraciones, adivinanzas, etc.– compartidas con ellos, como si atendemos a los libros que ponemos a su alcance –libros-juego, de imágenes solas, álbumes, cuentos de géneros variados, canciones, poemas, fábulas, relatos psicológicos, de humor, del mundo al revés, de aventura y un largo etcétera que debería llevarnos a examinar detenidamente los estantes de la librería infantil para ver si ya figuran ahí.

La socialización cultural

Una tercera función ejercida por la literatura infantil es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo. Al identificar las imágenes o las acciones de los personajes, los niños no aprenden únicamente a identificar lo que aparece representado, sino los valores que se atribuyen a todas esas cosas: qué se considera correcto o mal hecho, bello o asqueroso, normal o exótico, apropiado o fuera de lugar, etc. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora simplemente porque habla y reflexiona sobre los humanos, es decir, porque nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas distintas cómo pueden sentirse las personas, la forma en que valoran los sucesos, los recursos con los que se enfrentan a sus problemas o lo que significa seguir las normas y las consecuencias de trasgredirlas según las variables de cada situación.

En realidad, los primeros libros escritos deliberadamente para niños se colocaron deliberadamente en este ámbito. Cumplían una función didáctica que se proponía enseñar a comportarse, señalar la forma de ser obedientes, caritativos o bien educados. Lo habitual, cuando prima esta función, es que los libros se alejen de la verdadera acción educativa de la literatura, ya que es muy difícil que ésta pueda ejercer su influencia desde unas premisas tan superficiales y explícitas para el lector. Sin embargo, y a pesar del tiempo transcurrido, cabe resaltar que una gran parte de los libros actuales continúan porfiando en este intento aleccionador. Lo que ha cambiado es que hoy en día los valores son distintos y los libros se proponen ahora enseñar la manera de ser imaginativos, solidarios o cívicos.

No hay nada que objetar si se desea dar a los niños libros que reflejen situaciones y conflictos propios del mundo moderno, como por ejemplo las nuevas formas familiares, los flujos migratorios o la creciente atención a conflictos piscológicos infantiles como las pesadillas y miedos nocturnos. El problema es que ello se realice «desde la literatura» y no se vea determinado por objetivos didácticos, por decirlo de forma simplificada. De todas maneras, cabe señalar que tampoco vale magnificar la función de transmitir valores, como tendemos a hacer los adultos, ni pensar en efectos mecánicos de traspaso entre los modelos presentados y los niños lectores. Por una parte, porque los libros son sólo «una» de las múltiples fuentes de socialización que combinan los niños durante su crecimiento. Por otra, porque lo que quisiera decir la historia, lo que dice realmente y el sentido que, finalmente, va a darle el receptor son cosas que muy a menudo no concuerdan.

Las sociedades occidentales actuales tienen una amplísima producción de

libros infantiles capaz de cumplir todos estos propósitos culturales que acabamos de esquematizar en tres funciones. Los niños y niñas sienten curiosidad y placer por estas formas de arte y ficción. Ésta es la auténtica motivación que puede llevarles a convertirse en lectores. Ahora bien, para que ello ocurra es preciso que se cumplan tres condiciones:

- La primera es que noten que los adultos también consideran la literatura y los libros como algo interesante y placentero, puesto que los niños desean crecer y hacer lo que parece funcionar en el mundo de los mayores.
- La segunda es que reciban una ayuda suficiente y sostenida para aprender a leer y llegar a ser autónomos en su lectura, puesto que leer no es fácil y requiere esfuerzo.
- La tercera es que los libros que lean sean lo bastante buenos para continuar manteniendo la idea de que vale la pena hacerlo.

Hay un tiempo –poco más de diez años– y un número de obras –pongamos unas quinientas como mucho– para que los pequeños recorran este itinerario. Así pues, es necesario elegir muy bien los libros y pensar buenas maneras de acompañar a las nuevas generaciones en el viaje que la literatura les construye y les ofrece «desde el hogar hasta el mundo».

EL CONTEXTO EDUCATIVO Y ARTÍSTICO: EL EJEMPLO DEL DESENLACE

Hasta la década de los años setenta, podía afirmarse que lo esperable en los cuentos infantiles es que teminaran «bien». El protagonista podía caer en poder de una bruja y estar a punto de ser devorado, como pasa en *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm, podía ser separado de su familia y entorno para ir a servir a la ciudad, como ocurre en *Heidi* de Johanna Spiry, o podía verse obligado a sobrevivir como un *robinson* adolescente en *Dos años de vacaciones* de Jules Verne. Pero, por mucho que el lector se hubiera horrorizado, llorado o estado en tensión, podía tener la seguridad de que al final de la lectura experimentaría un alivio definitivo. El conflicto desaparecería para siempre y el lector podría emerger de su viaje literario con la satisfacción de la felicidad obtenida.

Precisamente, el desenlace positivo de los cuentos populares fue uno de los aspectos más valorados por los psicólogos que se dedicaron a analizar la literatura infantil a lo largo del siglo XX. Bühler, por ejemplo, ya lo hizo en 1918 y la obra de Bettelheim (1975) lo resaltó especialmente. El psicoanálisis hizo tanto énfasis en la virtud tranquilizadora del final que ello le llevó a rechazar rotundamente los escasos desenlaces de la literatura infantil que no resultaban nítidamente positivos, como ocurre con algunos de los cuentos de Andersen, como la *Pequeña vendedora de fósforos* o *El soldadito de plomo*, dominados por las corrientes románticas de su época. Por razones semejantes, los educadores abandonaron los antiguos cuentos didácticos que terminaban con el castigo de los protagonistas que se habían portado mal, un castigo que debía servir de lección a los pequeños lectores al enseñarles la manera en la que no debían comportarse.

Pero, a pesar de este consenso de partida, la literatura infantil y juvenil moderna ha ido ampliando las posibilidades narrativas con la utilización de diferentes tipos de finales. Ya no son siempre felices ni se dividen en una simple dicotomía entre acabar bien, si el protagonista se ha portado correctamente, o acabar mal, si se ha saltado las normas. En realidad, sólo

un 60% aproximadamente de las obras de calidad de la década de los años ochenta continuaba la tradición de resolver el conflicto inicial haciéndolo desaparecer. La desviación de la norma convencional del género en una proporción tan alta (casi un 40%) resulta verdaderamente espectacular ya que el final de los cuentos supone un elemento decisivo tanto para otorgar sentido a la narración, como para provocar la reacción emotiva del lector.

Este aspecto resulta muy revelador, pues, de los cambios habidos en la literatura infantil y juvenil durante las últimas décadas y puede servirnos para ejemplificar el modo en el que los cuentos se adaptan a su contexto para seguir cumpliendo las funciones atribuidas a la educación literaria de los niños que acabamos de señalar. Así que podemos preguntarnos: *¿por qué las historias infantiles han sufrido estos cambios en nuestras sociedades occidentales?*

Por lo pronto, si se analizan las obras que se apartan de la norma habitual, puede verse que se han adoptado tres nuevas posibilidades básicas de desenlace:

- la aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida
- los finales abiertos que nos dejan sin saber cómo termina el conflicto planteado
- los finales negativos que dejan el conflicto sin solucionar.

En el cuadro I puede verse la proporción en la que se produce cada una de estas soluciones narrativas, tanto en su conjunto, como en cada grupo de edad de los destinatarios[1].

CUADRO I

Desenlace	5-8	8-10	10-12	12-15	Global
Tradicional positivo: desaparición del conflicto	71,88%	79,10%	60,00%	40,43%	63,68%
Final positivo: asunción del conflicto	6,25%	8,95%	18,18%	25,53%	14,92%
Final abierto	15,62 %	10,45% 1,50%	20,00%	25,53%	17,42%
Final negativo	6,25% 15,62%	1,50%	1,82%	8,51% 25,53%	3,98%
	100%	100%	100%	100%	100%

(1) Los datos provienen del análisis de los distintos elementos constructivos de doscientas narraciones infantiles y juveniles publicadas en España entre 1977 y 1990 y destacadas por su calidad por la crítica especializada. T. Colomer: *La formació del lector literari.* Barcelona, Barcanova, 1998 (trad. cast.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil.* Madrid, Anaya).

Como puede verse aquí, la presencia de los nuevos tipos de finales aumenta a lo largo de los grupos de edad de los lectores destinatarios, de manera que la ficción para adolescentes es la que más se aparta del final tradicional, tanto en su resultado global, como en cada una de las nuevas opciones adoptadas. Es un resultado que confirma la idea de «escalera» que hemos indicado, la idea según la cual los recursos narrativos utilizables y las exigencias de lectura aumentan progresivamente a medida que los lectores crecen y adquieren competencia literaria.

Sin embargo, también podemos ver algo más: que la evolución hacia la complejidad narrativa no es estrictamente gradual. En el caso del desenlace, el rasgo narrativo específico que estamos analizando, la excepción se sitúa en una presencia de finales abiertos y negativos en las obras dirigidas a los primeros lectores significativamente más numerosa que la de la etapa siguiente, la de los lectores de ocho a diez años.

Una posible explicacion es que ese resultado anómalo se produce porque los libros para primeros lectores son un género reciente en la historia de la literatura infantil. Antes, los libros infantiles se dirigían sólo a los niños que ya sabían leer. Mientras no sabían, mientras estaban aprendiendo en las « cartillas» y abecedarios, se suponía que las historias se las leerían y contarían los adultos. Pero la manera de enseñar a leer en la escuela fue cambiando y, a partir de los años setenta, empezó a sentirse con fuerza la necesidad de usar cuentos «de verdad» y no sólo materiales didácticos. Urgía, pues, tener libros pensados para niños con muy poca habilidad lectora. Los autores se encontraron entonces con que no tenían unos modelos a seguir que hubieran configurado ya una tradición en la literatura infantil. Por ello, los libros para principiantes resultaron más propicios a la innovación. Por supuesto, también a la innovación en los finales. Nos hallamos, pues, ante un ejemplo de las variaciones y contradicciones que se producen, por distintas causas, durante el itinerario ascendente de lectura ofrecido por los libros.

Una vez constatada la relación del final con la función de aprendizaje progresivo de modelos narrativos, vamos a analizar las razones que parecen abonar la extensión cuantitativa de cada uno de esos nuevos finales.

LA ACEPTACIÓN DEL CONFLICTO: UNA NUEVA VERSIÓN DEL FINAL FELIZ

Si un personaje se ha perdido, se enfrenta a un dragón o debe encontrar una planta mágica, el conflicto se sitúa en el espacio exterior y el personaje puede eliminarlo. Pero en los libros actuales el conflicto proviene muy a menudo del propio interior del personaje, lo causa su agresividad, celos o intolerancia, por ejemplo. O bien se produce por su encuentro con las adversidades inevitables de la vida; con la enfermedad, la muerte o el desamor, pongamos por caso. Difícilmente puede pensarse entonces que exista un desenlace feliz que borre las causas del conflicto de un plumazo.

Ello ha llevado a buscar una nueva versión de final «positivo»: se brinda al lector la idea de que el protagonista ha terminado por asumir que las cosas son así y ha hallado vías para superarlas. Para que la literatura infantil haya aceptado esta solución han tenido que pasar dos cosas:

- En primer lugar, que haya habido una cierta ruptura de la protección infantil existente hasta entonces sobre los temas que pueden abordar los libros. Es decir, que no se considere que determinados pro-

blemas no tienen cabida en esa literatura justamente porque su solución no puede ser estrictamente feliz.

- En segundo lugar, que el propósito moral que se persiga sea precisamente el de incrementar la capacidad de los niños para enfrentarse a problemas internos. Esta perspectiva educativa ha ido ganando terreno porque, a lo largo del siglo XX, las dificultades vitales de los individuos de las sociedades occidentales han dejado de situarse en la supervivencia material y externa para ubicarse en las relaciones personales y en la gestión de las emociones y sentimientos. Por ello, la literatura ha ido concediendo cada vez mayor atención a este tipo de conflictos y, tal como hizo en su momento la literatura de adultos, los cuentos infantiles modernos han puesto en primer plano la descripción de los procesos internos de los personajes.

El tema de la muerte, por ejemplo, muestra con claridad el proceso de psicologización sufrido por la literatura infantil. A decir verdad, la muerte hacía acto de presencia en los relatos tradicionales para niños con bastante frecuencia. Suponía el desencadenante de la acción, forzaba a los huérfanos a tomar la iniciativa o resolvía la salida de escena de personajes que ya habían cumplido su función en la obra. En último extremo, cuando la muerte constituía un tema central, la literatura infantil resolvía la contradicción ofreciendo a los protagonistas la posibilidad de reunirse con sus seres queridos en el más allá, tal como ocurre en *Marcelino, pan y vino* de Marcelino Sánchez Silva, pongamos por caso.

Pero en la literatura infantil actual la muerte se aborda como tema principal con mayor frecuencia y no acostumbra a recurrirse al más allá. Lo que se dirime es, precisamente, su falta de solución y el sentimiento interno de pérdida que aqueja a los protagonistas. La salida del conflicto tiene que pasar entonces necesariamente por la maduración del personaje, es decir, por la adquisición de la capacidad de aceptar y controlar los sentimientos negativos suscitados por la situación de duelo que se describe. En *Nana vieja*[2], una abuela y su nieta se despiden delicadamente una de la otra. La abuela deja a la cerdita protagonista su amor por las cosas buenas de la vida como consuelo, mientras que el afecto mutuo y la dignidad ante lo inevitable dan salida emocional al lector a través de distintos recursos narrativos como la elipsis o la serenidad de las escenas descritas.

Constatar que los finales han cambiado en este sentido nos sirve, pues, para ver un rasgo importante de la literatura infantil y juvenil propia de nuestra época: la extensión hacia los temas psicológicos y el propósito de enseñar a los niños que el conflicto personal no puede evitarse, sino que forma parte de la vida. Lo que se busca del joven lector es que aprenda la forma de incrementar su capacidad de asumirlo a través de una nueva propuesta de valores que incluyen mayoritariamente la comunicación y el afecto de los demás, así como el recurso a mecanismos compensatorios que, según el tema tratado, acostumbran a ser la fantasía o la desdramatización humorística.

(2) M .WILD; R. BROOKS: *Nana Vieja.* Caracas, Ekaré, 2000.

El final abierto

El aumento de los finales abiertos se debe principalmente a la voluntad de reflejar una realidad más compleja que antes, en la que las cosas no se solucionan del todo o para siempre. El grado de obertura del final puede ser más o menos acentuado. En cualquier caso, es preciso que afecte a aspectos sustanciales de la obra si vamos a considerarlo como tal. De hecho, ésta es la forma de desenlace preferida por los autores que han abandonado la norma del final feliz. Incluso puede decirse que muchas obras psicológicas que se situarían en el apartado anterior presentan un cierto grado de final abierto, ya que terminar aceptando el conflicto deja siempre en suspenso la incógnita de saber cómo va a evolucionar más adelante la disposición de ánimo del personaje y, por lo tanto, se puede considerar que todo el bloque anterior de obras se hallan en algún punto determinado entre el final positivo y el abierto.

Ahora bien, si consideramos el final abierto de una forma más específica, podemos afirmar que esta opción se ha visto favorecida, en primer lugar, por otro tipo de ampliación en los temas tratados: la consideración de los temas sociales. A diferencia de las obras tradicionales, los conflictos sociales, como la tiranía, la emigración, la ecología o múltiples temas de actualidad casi periodística proliferan en los libros para niños y jóvenes. Cuando los autores han escrito sobre ellos, han necesitado recurrir a los finales abiertos. Y ello por dos razones:

- La primera, porque deben mantener la verosimilitud narrativa de un conflicto que no puede tener una solución positiva definitiva y sin matices, tal como muy bien sabe el lector a partir de su conocimiento social o histórico.
- La segunda radica en el intento educativo de fomentar la toma de conciencia social de los niños y niñas precisamente a partir de la incertidumbre del resultado. El mensaje consiste, entonces, en mostrar que las cosas no tienen por qué terminar bien si las personas –y el lector– no hacen algo por ello.

Sin embargo, el factor más importante para que los finales abiertos sean la desviación cuantitativamente más adoptada en los libros para niños es porque se suma aquí la potente voluntad de juego artístico propia de toda la literatura actual, tanto la infantil como la dirigida a los adultos. Y ése es un rasgo que hace aumentar de forma muy notable el recurso de ceder la última palabra al lector. Las obras que se basan en el humor y la imaginación predominan en la literatura actual y tienden a jugar con las expectativas y a apelar a la interpretación del lector hasta el último momento. Con mucha frecuencia se proponen dejarle sonriente o soñador sin poder precisar qué ha ocurrido y qué no en la historia que acaba de leer o especulando sobre cuál puede ser su continuación.

Muy a menudo, tanto los autores que denuncian temas sociales, como los que se declaran cómplices del lector, evitan una resolución clara de las expectativas narrativas para obligarle a ir más allá de la simple curiosidad argumental. Al frustrar al lector en su interés por saber cómo termina «realmente» la historia se pretende que disfrute prioritariamente de otros aspectos y que profundice en los niveles de significado de la obra, aunque sea retrospectivamente. Como dice, fusionando recursos literarios y morales, el narrador de *Filo entra en acción* de Christine Nöstlinger en el título del último capítulo:

> En el que no se llega a ningún «final feliz», porque una historia «policíaca»

como ésta no puede tener «final feliz». A no ser que haya lectores tan duros e insensibles que sólo les interese saber quién era el ladrón (Nöstlinger: *Filo entra en acción.* Madrid, Espasa Calpe, 1983, p. 204).

Analizar el uso de los finales abiertos revela así que los libros infantiles y juveniles han cambiado, no sólo porque traten nuevos temas con nuevos propósitos morales, igual que en el apartado anterior, sino también porque desean propiciar aprendizajes más sutiles y directamente artísticos, como el aprendizaje de la ambigüedad, los niveles de significado y el juego literario, alineándose así en tendencias propias de nuestra época.

El final negativo

Los finales negativos suponen la elección narrativa que más impacta al lector al romper tajantemente sus expectativas o herirle a través de su identificación con personajes que no hallan salida. Una vulneración tan fuerte de la norma sólo se utiliza cuando se desea producir un efecto muy intenso, ya sea humorístico, ya dramático. Los autores tienen una conciencia tan elevada de hallarse en los límites de lo que se considera adecuado para los niños y adolescentes, que llegan a hacer explícito el debate sobre su opción. Así, en *El hombrecillo vestido de gris* de Fernando Alonso, se ofrecen dos finales posibles para que el lector elija el que prefiera. Sin embargo, el narrador se apresura a señalar que el final feliz sólo supondría un consuelo en el nivel de la ficción y, por lo tanto, el comentario constituye un simple atenuante gracias al cual el autor se atreve a abordar la falta de solución en una obra destinada al público infantil:

> La historia termina así. Así de mal. Así de triste. La vida pone a veces finales tristes a las historias. Pero a muchas personas no les gusta leer finales tristes; para ellas hemos inventado un final feliz (Alonso: *El hombrecito vestido de gris.* Madrid, Alfaguara, 1978).

Como no podía ser de otro modo, la discusión sobre la conveniencia de utilizar finales negativos ha sido especialmente dura cuando los libros van destinados a los lectores de menor edad. Fue el caso, por ejemplo, de *¡Ahora no, Fernando!* de David McKee. Este cuento plantea la situación, bien conocida por los niños, de un pequeño Fernando a quien sus padres, ocupados en sus tareas, no prestan ninguna atención. Ante la indiferencia paterna, el niño avisa de que hay un monstruo en el jardín que puede devorarlo. Y eso es lo que ocurre efectivamente, sin que los padres noten en ningún momento que el monstruo ha sustituido a su hijo en la vida familiar.

Puede objetarse que, en realidad, se trata de una fantasía de Fernando, ya que le vemos señalando el peligro antes de que nos conste que haya visto al monstruo. Pero eso no hace disminuir la denuncia de la situación familiar, ya que, en último término, se trataría de un recurso fallido del protagonista para captar la atención de sus padres. Tampoco la disminuye el considerar el cuento como una ficción dirigida a los adultos que pueden ver a los niños como pequeños monstruos molestos, porque de lo que se trata es de considerar la lectura que los niños hacen de esa historia dirigida a ellos, en principio. Así, pues, hay que concluir que la desaparición del protagonista en plena narración y el final negativo resultan rasgos tan poco habituales, que sólo el humor que domina todo el relato permite utilizarlos.

Y ésa es la vía adoptada efectivamente por la literatura infantil y el aspecto que deseamos resaltar aquí. El dato más sorprendente del cuadro sobre el desenlace

que hemos visto antes era que los finales negativos se situaban en los extremos de edad, es decir, que se dirigían casi exclusivamente a los primeros lectores y a los adolescentes. Pero, si se analizan las obras en las que aparecen, puede verse que el final negativo se asocia siempre con el humor y el juego en el caso de los pequeños, mientras que en la novela juvenil o en álbumes complejos, como *La isla* de Armin Greder[3], normalmente se halla al servicio del impacto emocional, especialmente cuando se tratan temas sociales.

En este último caso, se trata simplemente de otra vuelta de tuerca respecto del mensaje de toma de conciencia al que hemos aludido al hablar de los finales abiertos. Tanto en el *Mecanoscrito del segundo origen* de Manuel de Pedrolo[4] como en *Hermano en la tierra* de Robert Swindells se describe una hecatombe nuclear. Pero, mientras en el primero se nos deja la incógnita, y la esperanza, de que los humanos podrán sobrevivir, en el segundo no hay duda de que no podrá ser así. Y Swindells se dirige a los lectores para decirles al respecto:

> En alguna ocasión una mujer me dijo: «No me gusta su libro. No hay ninguna esperanza en él». Tenía razón. No hay esperanza en mi historia, porque se sitúa después de las bombas nucleares. La esperanza, la única, es que la generación de ustedes demuestre ser más sabia y más responsible que la mía, y que las bombas no sean arrojadas (Swindells: *Hermano en la tierra.* México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 220).

Con ello, podemos llegar a una nueva constatación: la introducción de nuevos recursos en la ficción infantil, como el de poder usar un final negativo, genera inmediatamente nuevos límites y barreras de protección, como la de asociarlo con el humor, aunque el tipo de límites que se colocan varía según la edad de los destinatarios.

Finales mezclados

También puede pasar que los diferentes tipos de finales aparezcan mezclados. Lo más frecuente es que eso ocurra en virtud de la complicación estructural de las narraciones; por ejemplo, con la aparición de temas secundarios a partir de una cierta edad lectora, de modo que un tema acabe de una manera y otro de otra. En *No pidas sardina fuera de temporada* de Andreu Martín y Jaume Ribera[5], la investigación detectivesca llega a buen puerto, pero el enamoramiento producido durante la aventura queda abierto y la obra termina con el protagonista adolescente instalado en su flamante despacho en espera del posible retorno de su amada.

Pero los finales también pueden mezclarse por la misma voluntad de ofrecer una imagen más compleja de la realidad que hemos visto en los apartados anteriores. Por ejemplo, en *Las brujas* de Roald Dahl, los protagonistas, un niño y su abuela, consiguen vencer a la convención de brujas inglesas y evitar su conjura contra los niños (final positivo). Pero esa victoria tiene como contrapartida que el

(3) A. Greder: *La isla.* Salamanca, Lóguez, 2004.

(4) M. de Pedrolo: *Mecanoscrit del segon origen.* Barcelona: Edicons 62, traducido en Diagonal/Ed. 62, 2002.

(5) A. Martín; J. Ribera: *No demanis llobarro fora de temporada.* Barcelona, traducido en Alfaguara, 1987.

niño queda convertido en ratón y que, por lo tanto, y tal como se nos recuerda explícitamente, su esperanza de vida es corta (final negativo). Se comunica al lector que el tiempo que les queda a ambos protagonistas van a dedicarlo a combatir a las brujas de otros países, pero no sabemos si tendrán éxito en ello (final abierto). En cualquier caso, este futuro lleno de aventuras no puede esconder que nos hallamos ante un ejemplo muy claro de la experimentación moderna con nuevas formas de desenlace. Tanto es así, que la versión cinematográfica de esta narración no se atrevió a asumirla y retrajo el final a fórmulas más tradicionales, haciendo que el niño recuperase su figura humana.

Otras veces es la tendencia a la búsqueda de complicidad y al juego con el lector, a la que también hemos aludido, la que provoca un doble final: el que el narrador explicita y el que el lector deduce. Es lo que sucede en *El pequeño Nicolás* de Goscinny, donde se exige al lector que entienda la distancia entre lo que pasa en la narración y lo que interpreta el protagonista como un recurso para el contraste humorístico:

> ¡Basta! ¡Cada uno a su sitio! No representaréis esta comedia durante la fiesta.
> ¡No quiero de ninguna manera que el señor director vea esto!
> Nos hemos quedado con la boca abierta.
> Ha sido la primera vez que hemos visto que la maestra castigase al director.
> (Sempé-Goscinny: *El pequeño Nicolás.* Madrid, Alfaguara, 1985, p. 95).

En este punto, cabe señalar que los libros infantiles actuales utilizan muy a menudo el texto y la imagen para conseguir el contraste en las interpretaciones. En muchos cuentos modernos, los elementos gráficos forman parte de la historia y no se ofrecen sólo como una mera ilustración del texto. Ello ocurre por el auge de la imagen en nuestras sociedades y por la idea de que en sociedades alfabetizadas las historias van a ser «vistas y leídas» más que «oídas». Así que es muy frecuente hacer que en el texto pasen unas cosas y en la imagen otras distintas. En lo que respecta al desenlace, libros como *Una pesadilla en mi armario* de Mercer Mayer[6], por ejemplo, terminan el cuento con un final positivo en el texto –el niño durmiendo plácidamente en su cama con la pesadilla–, pero con un final abierto en la ilustración en la que vemos a una segunda y divertida pesadilla saliendo del armario.

Así pues, la proliferación de la mezcla de finales obedece también a rasgos propios de la literatura infantil y juvenil actual como la complicación estructural narrativa a partir de su extensión a lectores de mayor edad, el deseo educativo de mostrar una realidad compleja, la tendencia al juego con el lector y el auge y autonomía de la imagen en los libros.

El debate sobre el desenlace

El uso de nuevos desenlaces ha estado acompañada de grandes polémicas sobre su idoneidad. La primera de ellas es del tipo más habitual en este campo: niega su conveniencia al cuestionar hasta qué punto esos elementos pueden ser entendidos o asimilados psicológicamente por los niños. Aquí se sitúa la discusión suscitada por *¡Ahora no, Fernando!*, por ejemplo, aunque su lectura parece haber disfrutado siempre de un gran éxito infantil.

(6) M. Mayer: *Una pesadilla en mi armario.* Pontevedra, Kalandraka, 2001.

En realidad, a lo largo de este debate ha ido extendiéndose la aceptación de los finales abiertos y de los negativos humorísticos, mientras que los mediadores mantienen muchas más dudas sobre el acierto de los finales negativos dramáticos.

Una segunda reacción denuncia que los finales de las obras realistas que acaban con la aceptación psicológica del conflicto ofrecen su mensaje moral como si fuese «directamente trasladable» a la realidad y el lector hubiera de tomar nota literalmente de cómo debe comportarse caso de enfrentarse a un conflicto parecido. Se argumenta que esas obras parecen dar por sentado que la capacidad de asumir los conflictos en la vida real proviene de la imitación de los personajes, de la percepción de su «ejemplaridad», cuando, bien al contrario, cabe pensar que el efecto educativo de los finales positivos tradicionales no provenía del hecho de que reflejasen la realidad (de que uno fuera a vencer a los ogros o hallara a su familia perdida) sino de la vivencia positiva que el lector experimentaba a través de la lectura, lo cual remite a un mensaje enormemente indirecto, tal como ya hemos señalado al principio al hablar de los cuentos populares.

Un tercer tipo de crítica objeta que los libros que debilitan el final en favor del simple juego literario, de series imaginativas inconexas (cosas que me gustan, tipos de emociones, colecciones de camas imaginarias, etc.) o de una narración psicológica basada en un «panorama» de la vida del protagonista (los problemas acumulados o transversales en su entorno familiar, escolar, vecinal, etc.) puede causar problemas en el interés del lector y en su aprendizaje narrativo.

El lingüista Raffaele Simone (1988) denominó «historias en forma de cono» a un texto «en el que todas las pistas (o casi todas) diseminadas mientras se avanza en el relato contribuyen a orientar al oyente hacia una determinada clase de conclusiones o, en algunos casos, hacia una sola conclusión específica» (p. 33), mientras que denominó «historias en forma de cono truncado» a aquéllas en las que falta la tensión hacia el desenlace. Los textos ricos en tensión serían aquéllos en los que la distancia entre la capacidad de lector para preveer cómo acabará la historia y el punto donde se encuentra es grande, pero no desalentadora. Y Simone defiende, precisamente, este tipo de narración «en forma de cono» como más pertinente para el aprendizaje narrativo de los niños y niñas, en contra de la tendencia actual hacia las escenas deslabazadas (donde da igual que pasen tres cosas o diez) o hacia las series acumulativas.

Señalar el tipo de debates suscitados en torno a los finales actuales nos permite explicitar otro rasgo propio de la literatura infantil actual. El hecho de que su valoración ya no se limita a los aspectos morales de los libros, «lo que es adecuado para niños», sino que la preocupación por los libros se ha ampliado hacia la discusión sobre «lo que pueden entender» y lo que «favorece su aprendizaje literario». Una ampliación que ha surgido con fuerza en la medida en que las obras no sólo han variado los valores y los márgenes de permisividad moral de las historias, sino que han experimentado con las fronteras de las formas convencionales de contarlas. Vemos que los libros se han puesto al día en sus temas y valores cuando hablamos de los conflictos psicológicos que abordan o de la transgresión de los antiguos tabúes y cuando constatamos que el humor, el afecto, la relativización de la jerarquía, la consideración del otro, la iniciativa personal o la imaginación son realzados como cualidades valiosas. Pero también vemos que los libros se han hecho más extraños y sorprendentes al atreverse a jugar con el lector, a volverse metaficcionales, a incorporar la imagen y los recursos materiales a la construcción de la historia, a vulnerar las fronteras de los géneros o a incrementar la intertextualidad.

Todas las posiciones con respecto a las nuevas fronteras de las obras –qué es adecuado moralmente, qué pueden entender y qué les ayuda a crecer en su itinerario de lectura– responden a debates que afectan a los educadores en su tarea de selección y valoración de los libros y la literatura que van a ofrecer a los pequeños. De todo lo dicho quisiéramos desprender la idea de que el análisis de la literatura infantil ofrece mucha información sobre lo que se espera que aprendan las nuevas generaciones, tanto desde el punto de vista sociocultural como de las competencias lectoras y literarias. Es oyendo y leyendo esa literatura como se forman las bases de los futuros lectores de nuestras sociedades.

BIBLIOGRAFÍA

BETTELHEIM, B.: *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales.* London, Thames and Hudson, 1975 (Trad. cast. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Madrid, Crítica, 1977).

BÚHLER, K.: *The Mental Development of the Child.* London, Routledge & Kegan Paul, 1949, en APPLEBEE: *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen.* Chicago III, University of Chicago Press, 1978.

COLOMER, T.: *La formació del lector literari.* Barcelona, Barcanova, 1998 (Trad. cast.: *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil.* Madrid, Anaya).

— *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Madrid, Síntesis, 1999.

SIMONE, R.: *Maistock. Il linguaggio spiegato da una bambina.* Firenze, La Nuova Italia, 1988 (Trad. cast. *Diario de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?.* Barcelona, Gedisa, 1992).

LITERATURA, SOCIEDAD, EDUCACIÓN: LAS ADAPTACIONES LITERARIAS

Mª VICTORIA SOTOMAYOR SÁEZ*

RESUMEN. La reescritura de textos es una de las formas en que se manifiesta la circulación social de la literatura, desde sus orígenes, a lo largo de la historia. Las adaptaciones son, a su vez, una forma de reescritura en la que se trata de acomodar un texto a un receptor específico, a un nuevo lenguaje o a un nuevo contexto. Los textos adaptados proceden en su mayor parte de cuatro grandes fuentes: los cuentos populares, clásicos de la literatura general, novelas de aventuras y clásicos de la literatura infantil. En este estudio, se analizan los mecanismos de adaptación más empleados en cada caso, así como la función educativa o divulgativa que tienen estos textos desde una perspectiva tanto social como literaria.

ABSTRACT. The re-writing of texts is one of the ways in which the social circulation of literature has become apparent, from its beginnings and throughout history, Adaptations are, in turn, a form of re-writing whereby an effort is made to adjust the text to a particular audience, to a new type of language or to a new context. Most adapted texts come from four major sources: popular stories, general literary classics, adventure novels and children's literary classics. In this study, the mechanisms for adaptation used most often in each case are analysed, as well as the educational or disseminative function of each text from both a social and literary perspective.

INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad es una historia de interrelaciones, si bien la naturaleza e intensidad de las mismas han ido evolucionando al compás de los tiempos y los cambios sociales. Nuestro presente está definido de manera especial por los intercambios, las mezclas y las relaciones; un tejido de conexiones que impregna toda actividad y da forma a nuestro pensamiento, marcando las pautas de nuestro ser y actuar en esta, para bien o para mal, aldea global.

Sería una ingenuidad, sin embargo, considerar que la interrelación es un

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 217-238
Fecha de entrada: 07-07-2005

invento de los tiempos modernos. Ciertamente, la naturalidad con que hoy conocemos de inmediato lo que ocurre en el otro extremo del mundo, la intensidad de las migraciones y desplazamientos de todo tipo o las infinitas posibilidades de comunicación e información que nos ofrece la tecnología eran impensables en un pasado no muy lejano y hubieran sido consideradas cosa de magia o brujería en tiempos más remotos. Pero desde los albores de la humanidad el hombre se relaciona con los demás hombres y con el mundo, y muy pronto, aun desde el aislamiento de las primeras comunidades, intercambia conocimientos y palabras: intercambia productos culturales, entre ellos, la literatura.

La literatura oral, desde sus formas más primitivas, da cuenta de este ir y venir de conocimientos, experiencias y palabras a través de tiempos y lugares diversos. La presencia de cuentos orales de la misma temática y estructura en lugares tan alejados como la India, Mesopotamia o la actual Palestina y la Europa Central o Mediterránea, por ejemplo, ¿indica simultaneidad de experiencias o algún tipo de divulgación de las historias más allá de su lugar de origen? Los viajes por mar y el conocimiento de otros pueblos están atestiguados desde tiempos muy remotos. Había relaciones; había intercambio. Con los avances de la humanidad en el dominio del territorio y en el conocimiento y la técnica, las posibilidades de relación aumentaron, y ya no sólo se podía conocer la literatura oral sino la escrita, que recibió un impulso definitivo con la invención de la imprenta y los medios de producción masiva. La literatura, desde sus orígenes, es el resultado de una relación entre los sistemas sociales, lingüísticos, técnicos y educativos que forman una cultura, tal como explican las diferentes teorías sistémicas que desde el formalismo ruso (responsable de la introducción del concepto de *sistema* en la teoría literaria) se han prodigado en la última parte del siglo XX. Es un sistema «formado por textos (objetos) y agentes humanos que leen, escriben y reescriben textos» (Lefevere, 1997, p. 26), cuya complejidad, así como las múltiples derivas que produce la circulación de los textos, se hacen cada vez más visibles por la intensificación de las relaciones. La evidencia de esta realidad literaria, donde la creación individual se inscribe en una red de influencias y aportaciones mutuas, ha conducido la reflexión de teóricos como Genette (1962), que se dedica al estudio de lo que llama «literatura en segundo grado» (término que utiliza para referirse a los textos que se han generado a partir de uno anterior), o Bajtin (1975), quien, desde una posición teórica muy distinta del anterior, señala el diálogo y la polifonía como elementos esenciales de la novela (los textos dialogan unos con otros y se componen de múltiples voces, de distinta procedencia y origen, que expresan la heterogeneidad de la comunidad cultural).

A partir de estas y otras reflexiones de los últimos años, hoy tenemos claro que cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y que puede ser también fuente para otros textos. Sabemos que en la construcción de una obra, cualquiera que sea, intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito de lo literario, porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea, que explica tanto las características del mensaje como las razones por las que fue creado o la función que implícita o explícitamente se le atribuye.

En este marco de interpretación, se explican las numerosas formas de intertextualidad y de textos generados a partir de otros. Una de estas formas es lo que

comúnmente llamamos *adaptaciones*, término de amplio significado con el que se denominan realidades de naturaleza diversa. Pero, además de ésta, hay otras muchas formas, que conviene tener en cuenta para situar correctamente el problema de las adaptaciones y comprender su alcance y significado. Aunque siempre cabe preguntarse si ciertos contextos favorecen más o menos ciertos tipos de reescrituras, la historia nos demuestra que la actividad de interpretar, reescribir o reutilizar textos ha sido constante.

Será preciso, pues, describir en primer lugar el marco general de la reescritura o transformación de textos para establecer conceptos precisos acerca de las adaptaciones y otras formas de reescritura cercanas, teniendo como referencia casos que ilustren adecuadamente las diferentes caras del problema. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, hay que plantearse la función social de las adaptaciones y más en concreto su relación con los procesos educativos. Con demasiada frecuencia se han justificado estas alteraciones textuales por necesidades educativas: la conveniencia de facilitar el acceso a los textos literarios a receptores de escasa cualificación (tanto sea un público infantil como popular o de otra índole) se ha esgrimido como argumento para intervenir en un texto con transformaciones más o menos acusadas, lo que ha originado desde antiguo una permanente controversia que aún hoy se mantiene viva. La identidad que *de facto* se ha llegado a establecer entre adaptación y educación ha originado argumentos a favor y en contra, radicales rechazos y posturas contemporizadoras. En esta tesitura, creemos que el conocimiento del marco en que se inscribe el problema y de las reflexiones que se han aportado desde diferentes ámbitos y perspectivas puede ayudar a esclarecer la manera de encauzar la educación literaria y lectora en el momento actual, en relación con un fenómeno socioliterario que forma parte de nuestra historia.

LAS FORMAS DE LA REESCRITURA

Cuando Genette en su *Palimpsestos* indaga sobre el origen de la parodia, lo hace sobre unos textos que indican la antigüedad de la reescritura. Sea cierto que los rapsodas que cantaban las antiguas epopeyas introducían en ellas breves poemas en los que cambiaban el sentido de los mismos versos que habían recitado antes para divertir al público, o que existían una especie de bufones (los «parodistas») que actuaban cuando los rapsodas interrumpían su salmodia, invirtiendo el sentido de lo que éstos acababan de cantar, para alegrar el ánimo de los oyentes, o sea todo ello una mera suposición sin documentar, lo que no admite duda es la antigüedad del género, cuyo nacimiento, llega a decir Genette, «como el de tantos otros géneros, se pierde en la noche de los tiempos» (Genette, 1989, p. 25). Los parodistas o los mismos rapsodas hacían una transformación de un texto anterior reinterpretándolo en clave cómica, o sea, invirtiendo su sentido. Estaban reescribiendo un texto.

De igual modo, «el esclavo griego que compilaba antologías de los clásicos griegos para enseñar a los hijos de sus amos romanos» o «el sabio renacentista que ordenaba diversos manuscritos o fragmentos de manuscritos para publicar una edición más o menos fiable de un clásico griego o romano» (Lefevere, 1997, p. 14) estaban reescribiendo, o sea, partiendo de textos anteriores para generar un constructo textual distinto. Lo mismo que hace Joyce cuando escribe su *Ulises* o Carrol, a partir de su propia obra con *Alicia para los pequeños*; o el anónimo grabador que reduce a 40 imágenes con su

correspondiente dístico la historia de don Quijote en un pliego de aleluyas; o en nuestros días Ana Mª Matute en su reescritura del cuento de Perrault *La bella durmiente del bosque* que titula *El verdadero final de la bella durmiente*. En todos los tiempos, desde los más remotos hasta la actualidad, la literatura ha circulado por todos los caminos, ha vuelto sobre sus propios pasos para releerse y reinterpretarse, o para dotarse de nuevas formas y sentidos. Son los libros que hablan de otros libros, que los imitan, los comentan, los traducen, los resumen o los reinventan.

Las teorías literarias que se inscriben en un paradigma no esencialista y atienden a la dimensión comunicativa, pragmática y funcional del fenómeno literario han abordado el problema de las influencias e interconexiones entre los textos como un hecho que pone de manifiesto la importancia radical de los elementos externos al propio texto para definir y explicar su naturaleza literaria. Cuando Batjin acuña y desarrolla el concepto de intertextualidad, la semiótica de la cultura interpreta la obra literaria como elemento de un sistema complejo y múltiple del que forman parte elementos «extrasistémicos» (históricos, culturales, ideológicos, sociológicos), o, cuando las teorías sociológicas, pragmáticas y de la recepción insisten en valorar la manera en que la obra se percibe o funciona socialmente, están contribuyendo, desde diferentes ángulos, a perfilar una concepción de la obra literaria como parte y resultado de una red de elementos que superan ampliamente el ámbito de la creación original e individual de un autor. Pero será Genette, uno de los más destacados representantes de la crítica estructuralista, quien sistematizará exhaustivamente las numerosas formas en que los textos se relacionan unos con otros, estableciendo cinco grandes grupos de relaciones transtextuales cada una de las cuales, de entidad bien definida, se diversifica en subgrupos específicos. Con el conjunto de todas ellas dibuja el panorama completo de las relaciones que un texto puede generar, es decir, de «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (Genette, 1989, pp. 9-10).

De estos cinco grandes modos de relación, a saber, relación intertextual, paratextual, metatextual, architextual e hipertextual, es esta última la que desarrolla con más amplitud en *Palimpsestos*. La relación de un texto B con otro anterior del que deriva, A, implica siempre un proceso de transformación que hace del hipertexto B una construcción nueva, con su propia entidad, distinto del hipotexto A, original y fuente de la nueva creación.

Esta actividad se lleva a cabo en dos formas básicas: como una *transformación* simple o directa que consiste, lisa y llanamente, en decir lo mismo de otra manera, o como transformación indirecta, que Genette denomina *imitación*, que no es sino decir una cosa distinta de manera parecida, o «a la manera de» un hipotexto. Cada una de estas formas actúa o puede actuar en diferentes registros, regímenes o intenciones, dando lugar a una amplia serie de variedades entre las que se cuentan la parodia, el travestimiento burlesco, la trasposición, el pastiche y la imitación satírica o seria. De entre todas ellas, la trasposición (o reescritura de un texto serio con estilo serio) es la más abundante en la historia de la literatura, «la más rica en operaciones técnicas y en investiduras literarias» (Genette, 1989, p. 44).

La trasposición se basa en una serie de procedimientos de muy diversa naturaleza, algunos de los cuales afectan al contenido del hipotexto y lo transforman modificando épocas, lugares, personajes,

valores y motivos; con ello cambia sustancialmente el sentido en el nuevo texto creado, tal como ocurre en *Viernes o la vida salvaje* de Tournier y en las muchas robinsonadas que derivan de la obra de Defoe. Pero otros procedimientos de trasposición son puramente formales y no afectan al sentido del hipotexto más que de forma accidental y no buscada: es lo que ocurre con la traducción de una lengua a otra, la versificación o prosificación, los procedimientos de reducción o aumento de un texto o los cambios de modo que convierten, por ejemplo, un texto narrativo en dramático o viceversa.

Puesto que la traducción es uno de los casos en que se construye un texto a partir de otro, los estudios teóricos relacionados con ella se han ocupado con cierta frecuencia del fenómeno general de las relaciones entre los textos. Lefevere, por ejemplo, introduce los conceptos de *reescritura* y *manipulación* a partir de la idea de que una gran parte de la literatura que circula en nuestra sociedad, y también en tiempos pasados, no se escribe sino que se reescribe: las traducciones, ediciones, antologías, resúmenes, críticas, reseñas o compendios son reescrituras al fin, y construyen una imagen de la obra que termina por imponerse entre los lectores no profesionales, que no suelen leer las obras originales sino sus reescrituras (Lefevere, 1997). En este sentido, toda reescritura implica una manipulación, que a veces está al servicio de una ideología y otras responde a razones estéticas, sociales o culturales; en todo caso, significa la adecuación a otro sistema de convenciones, a otro contexto cultural.

Es evidente que las adaptaciones son una de las formas de la reescritura y que los agentes mediadores entre el ámbito de la producción y de la recepción (editores, distribuidores, críticos...) determinan absolutamente el acceso a los textos literarios y la imagen que de ellos se construye el lector. Según Laparra, muchos adultos creen haber leído obras originales cuando en realidad han leído adaptaciones[1]; Lefevere corrobora este hecho, y sitúa la mayor incidencia de la lectura de reescrituras en la etapa de formación, en la que se accede al mundo literario, se conoce el patrimonio cultural y se forman los hábitos de lectura. Las adaptaciones, traducciones, reescrituras y cualquier forma de transformación de textos tienen su lugar privilegiado (que no exclusivo, desde luego) entre niños y jóvenes, es decir, lectores en período de formación. Esto ha llevado a Marc Soriano, una de las voces más destacadas en la investigación teórica sobre la literatura infantil, a ocuparse de esta cuestión[2]. Su reflexión se centra en las adaptaciones para jóvenes y en las razones que rechazan o justifican su validez, y ha constituido, junto con Genette, referencia obligada para todos los estudios que posteriormente se han

(1) Este profesor de la Universidad de Metz, explica en su artículo «Les adaptateurs de romans, des bienfaiteurs méconnus?», en *La revue des livres pour enfants,* 170 (1996), pp. 73-80, su experiencia con alumnos considerados buenos lectores: al pedirles informaciones sobre obras que dicen haber leído, no recuerdan episodios esenciales de la versión original; sí recuerdan aspectos relativos a la cubierta, colección o ilustraciones del libro que permiten a Laparra reconocer la edición de que se trata, que no es sino una adaptación.

(2) A ello dedica la entrada «Adaptación y divulgación» en su libro *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, que se publicó por primera vez en 1975 y más tarde, en una edición revisada y aumentada, en traducción al español, en 1995.

(3) Algunos de ellos en el marco de un estudio más amplio, como los de G. Lluch: *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona, Bellaterra, Universitat Autónoma de

ocupado de este tema en relación con la literatura infantil y juvenil[3]. Lo que todos estos acercamientos a la circulación de los textos literarios a través de la historia ponen de manifiesto es que la literatura es un fenómeno de múltiples caras cuyos productos tienen origen, funciones y valores muy diversos y se relacionan entre ellos y con otros elementos de su sistema cultural en relaciones de dependencia y como fuente de creación. Esta realidad plantea inevitablemente el problema del canon, que también ha sido abordado en varios de los estudios citados. Entre quienes consideran que esta «literatura en segundo grado» no tiene sino un valor secundario y los que afirman, por el contrario, que toda reescritura es una verdadera creación hay una evidente disparidad en el reconocimiento de las obras canónicas de una literatura determinada. Sin entrar de lleno en los pormenores de esta polémica, hay que advertir que la diversidad de reescrituras es tan grande que no caben posturas generalizadoras. ¿Cómo valorar con el mismo rasero casos tan distintos como el *Ulises* de Joyce y el resumen de *La Odisea* que figura en una antología, siendo ambos derivaciones del mismo hipotexto? Es claro que cada traducción de una lengua a otra es una verdadera creación por parte del traductor, como también lo es la narración del *Quijote* en romances, o la ampliación de una obra por la adición de personajes, motivos o episodios. Habrá que tener en cuenta en cada caso si la nueva obra generada se sustenta sólo en transformaciones formales o, además, contiene cambios sustanciales en su contenido, así como el lugar de esa nueva obra en el conjunto del sistema.

En cualquier caso, los paradigmas del análisis literario que derivan de las teorías sistémicas ponen en cuestión la existencia de valores absolutos en la interpretación y la crítica, e introducen elementos de reflexión que muestran a la literatura como una realidad caleidoscópica y plurisignificativa. En este ancho espacio trataremos de situar el problema concreto de las adaptaciones.

ADAPTACIONES Y VERSIONES

Es frecuente oír hablar de adaptaciones y/o de versiones, sobre todo en relación con los clásicos de la literatura; pero al observar los significados que se dan a estos términos apreciamos una notable ambigüedad. Se habla de «adaptación

---

Barcelona, 1998, y *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003; otros, como aportación al conocimiento de una literatura específica, la catalana: A. Díaz-Plaja: «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys» y R. Mª POSTIGO: «La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions», ambos en T. COLOMER (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona, Bellaterra, ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona, 2002, pp. 161-170 y 171-182, respectivamente; otros, como acercamientos muy generales al tema o a casos específicos de adaptación: J. J. LAGE FERNÁNDEZ: «Teoría de la adaptación», en *Platero*, 120 (2001), pp. 26-29; X. CARRASCO: «Les adaptacions: per qué i com», en *Faristol*, 37 (2000), pp. 5-7; S. GONZÁLEZ MARÍN: «Las adaptaciones en relatos mitológicos», en *CLIJ*, 139 (2001), pp. 7-14; A. MENDOZA: «Nuevos cuentos viejos», en *CLIJ*, 90 (1997), pp. 7-18; N. MARTÍN; A. MUÑOZ: «Muestrario de adaptaciones infantiles del Quijote», I Congreso de reflexión pedagógica *Don Quijote en el aula*. Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 2005, o N. Sánchez Mendieta: *Reescritura y adaptación: el caso del Quijote*. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, tesis doctoral inédita.

cinematográfica» para designar la transformación de una obra literaria al lenguaje visual del cine, lo que significa un cambio de código estético y narrativo; también se llama «adaptación» a una obra resumida que mantiene el mismo discurso literario que la primera; se denomina «adaptación popular» a obras que reescriben cuentos populares, sin aclarar si el término «popular» se refiere al hipotexto o al destinatario; se habla de «adaptación literaria» para denominar la operación de dar una cierta forma, amena y atractiva, a temas científicos de intención divulgativa; y en la mayoría de los casos los términos «adaptación» y «versión» se pueden intercambiar sin alteración del sentido.

En el lenguaje general, el diccionario de la RAE define el término «adaptar» con el sentido de «acomodar, ajustar algo a otra cosa», y en otra acepción más restringida como «modificar una obra científica, literaria, musical, etc., para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original». Qué es adaptar es lo primero que se pregunta Soriano en el estudio ya citado: y la definición que da es la más simple y general: «Adaptar es hacer corresponder con». Obviamente, esta definición exige la presencia de un complemento, sin el cual el verbo «corresponder» no tiene significado completo: corresponder con alguien o con algo. En el caso de adaptaciones de obras literarias, pues, la definición incluye necesariamente al receptor (público, lector, oyente) e implica una diferencia entre el contexto de producción y el de recepción. Genette, sin embargo, sólo emplea esta palabra para referirse a la dramatización de una obra narrativa, o a la más moderna adaptación al cine de obras literarias.

El vocablo «versión», por su parte, tiene como tercera acepción en el DRAE «cada una de las formas que adopta la relación de un suceso, el texto de una obra o la interpretación de un tema», y no es utilizado apenas por Genette ni Soriano ni suele aparecer en los diccionarios de términos literarios. En cualquier caso, no establece relación directa entre dos elementos, por lo que no hace referencia al receptor y en esto se diferencia claramente de la adaptación.

La adaptación es una forma de intertextualidad en tanto que siempre hay un texto primero (hipotexto) que se modifica para hacerlo corresponder con un nuevo contexto de recepción, de donde resulta un segundo texto adaptado (hipertexto). Supone una transformación directa en la línea que hemos mencionado anteriormente (contar lo mismo de otra manera) con la inclusión necesaria de la finalidad: se transforma para facilitar su lectura a un público determinado. La versión sólo da cuenta de la transformación producida, en especial la que afecta al modo de presentación de un texto, o sea, a su código genérico[4]. En definitiva, lo que define a la adaptación es la presencia de un receptor específico, y, como forma de intertextualidad que es, puede utilizar todo un abanico de procedimientos para el logro de su propósito. Es de notar, sin embargo, que la diferencia que parece establecerse entre «adaptación» y «versión» se difumina en muchos casos cuando la transformación genérica, o versión, se destina a un público específico,

(4) Por esta razón, R. Mª POSTIGO, partiendo también de GENETTE, propone denominar «adaptación» al texto reelaborado con la intención de ponerlo al alcance de un determinado grupo de destinatarios y «versión» a las reelaboraciones que no tienen en cuenta al destinatario y llegan a crear un texto más libre (Postigo, 2002, p. 171).

con lo cual funciona un doble mecanismo de acomodación.

La especificidad del destinatario determina los procedimientos empleados. Gemma Lluch ha descrito los más frecuentes en la literatura infantil y juvenil catalana (Lluch, 1998), lo que podría hacerse extensivo a la literatura infantil y juvenil en general si tenemos en cuenta que este destinatario es el que ha dado lugar a la mayor actividad transformadora en la historia de la literatura, junto con el destinatario «popular»: en ambos casos se trata de lectores poco cualificados. En no pocas ocasiones receptores infantiles y populares se han identificado en el ánimo de autores que se proponen hacer asequible una obra valiosa a un público poco preparado. Es paradigmático el ejemplo de Fernando de Castro en *El Quijote para todos*, donde justifica en un largo prólogo la necesidad de facilitar la lectura de esta obra:

> ... lo reclama nuestro pueblo, falto de una lectura entretenida e instructiva, puesto que los libros de honesto entretenimiento que deleiten con el lenguaje, y admiren y suspendan con la invención son muy pocos en España y muchísimos menos en las demás naciones... (Castro, 1856, p. 26).

Al mismo tiempo que ésta, aparece otra edición preparada por el mismo autor con el expresivo título de *El Quijote de los niños y para el pueblo*,

> ... no de cuerpo entero para los que estudian lo que leen, o para los que leen por gusto y pasatiempo, sino en boceto para los que comienzan a deletrear y han de llegar a leer...

En parecidos términos se expresa años más tarde, en 1916, otro intelectual fervoroso del *Quijote*, Federico Lafuente, que se propone igualmente acercar la obra cervantina a todos los públicos mediante la conversión de la historia de don Quijote a romances, porque

> ... tal vez para los no literatos o no resueltamente aficionados a las bellas artes, para los niños y singularmente las mujeres de suyo vivas e impresionables y una gran parte de público acostumbrado al diálogo de la novela moderna, de más honda y momentánea emoción, resulta la del *Quijote* lectura algo pesada... (Lafuente, 1916, pp. 3-4).

De hecho, las adaptaciones del *Quijote* para lectores adultos son bastante frecuentes. Sirva como ejemplo la de José Molina Candelero, que en 1953 intenta seguir los pasos de Lafuente con una versión del *Quijote* en romances publicada por la editorial Tesoro en su colección Jirafa de novela popular, que se anuncia como una colección «que pone al alcance de todos los públicos en texto íntegro y en ediciones cuidadísimas las obras más famosas de los mejores autores nacionales y extranjeros...». La edición es en rústica, evidentemente no es texto íntegro, y entre los títulos que integran la colección hay varios de novela histórica y otros de autores extranjeros, todos ellos para adultos. Pues bien, también aquí el autor justifica su versión por el laudable propósito de conseguir «que lo lean en edición económica, manuable e ilustrada, con originales dibujos a pluma, todas las clases sociales...» (Molina, 1953, pp. 5-6).

Puesto que se trata en todos los casos, ya sean jóvenes o adultos (éstos, lectores no profesionales), de receptores con una limitada competencia literaria, los mecanismos de transformación más utilizados son los que simplifican, reducen o estimulan la respuesta afectiva: entre ellos, la supresión de episodios o historias

secundarias, la eliminación de frases y concisión del lenguaje, la sustitución de narración por diálogo, o del modo indirecto por el modo directo, la introducción de elementos familiares y cercanos al lector (personajes, lugares, situaciones) en forma de añadidos o continuaciones, el resumen de la historia a partir de sus momentos principales, la transformación de la forma narrativa en dramática (con acción directa y diálogo) o poética (con musicalidad y ritmo), la reescritura burlesca o desmitificadora.

Resulta interesante el planteamiento de Laparra cuando se pregunta por los rasgos que hacen una novela «fácil de leer». Desde el supuesto indiscutible de que quienes se preocupan por la educación literaria de niños y jóvenes buscan siempre novelas de calidad, buenas novelas asequibles a estos lectores poco expertos que les sirvan como lectura de tránsito, observa que existe un consenso tácito sobre lo que hace de una obra literaria una lectura «fácil», es decir, una lectura «posible»; y el primer rasgo que destaca es que no debe sobrepasar una determinada extensión. Hay otras condiciones, naturalmente, como complementarse con ilustraciones, haber sido escrita por un autor prestigioso, vincularse de algún modo con la novela de aventuras, incluir personajes que estén en el imaginario colectivo (si entre ellos hay algún niño o joven de edad cercana a la del lector, mejor aún), tener numerosos diálogos directos, estar narrada por uno de sus protagonistas y, sobre todo, proporcionar placer al lector como prioridad (Laparra, 1996, pp. 73-74). A estos criterios, que pueden explicar gran parte de los mecanismos utilizados en las adaptaciones, hay que añadir otros de carácter ideológico, muy ligados a la actividad educativa, y de adecuación a las nuevas formas de conocimiento e información que van apareciendo en la sociedad moderna. De aquí la supresión de frases, párrafos o fragmentos que se consideran inadecuados, la incorporación de elementos visuales y la versión a géneros y lenguajes de naturaleza no exclusivamente verbal como el cómic, el cine o las nuevas formas interactivas.

Pero no es sólo el destinatario el factor que condiciona los mecanismos de adaptación: las características del hipotexto y las del contexto cultural en que se producen son igualmente determinantes. Con respecto a lo primero, cualquier texto puede generar otro u otros; pero hay algunos que con más frecuencia se han constituido en hipotextos de creaciones posteriores. Se pueden señalar cuatro grandes grupos: cuentos populares, clásicos de la literatura universal, clásicos del género de aventuras y clásicos de la literatura infantil. Cada uno de ellos, por su peculiar naturaleza, orienta en un sentido la reescritura y, sobre todo, la dota de una finalidad. El contexto impone sus ideas y sus códigos estéticos, y en función de ellos favorece el uso de unos u otros mecanismos de transformación del hipotexto.

Los *cuentos populares* han sido objeto de numerosas transformaciones, como han estudiado Lluch, Díaz-Plaja, Mendoza y otros. Lo que diferencia a este tipo de textos de todos los demás es su naturaleza oral (que afecta al modo de producción, transmisión y recepción) y, por ello, la inexistencia de una forma única que funcione como hipotexto. Lo invariable en estos relatos no es más que su esqueleto, su estructura elemental; el ropaje que lo recubre adopta formas diferentes en cada lugar y cada cultura, de forma que, *a priori*, es imposible hablar de transformaciones en la medida en que para transformar algo tiene que existir algo estable y fijo que transformar.

Es bien sabido que tras siglos de pervivencia oral estos cuentos han sido

objeto de recopilaciones que buscan su conservación y que, en cierto modo, fijan el texto al pasarlo a lenguaje escrito. Pero, claro está, lo que fijan es una de sus variantes, que es la que asume el papel de hipotexto para posteriores reescrituras. La influencia que ha tenido en la literatura occidental la recopilación que los hermanos Grimm realizan en el XIX ha sido de tal magnitud (Bortolussi, 1985), que sus cuentos han sido hipotextos para la mayoría de las ediciones y adaptaciones posteriores, superando incluso la de su antecesor, Charles Perrault. Los procedimientos de transformación empleados en las innumerables adaptaciones posteriores han sido, siguiendo la tipología de Genette, el resumen, la concisión y el *digest*[5] en las adaptaciones para niños junto con la parodia y el travestimiento burlesco[6], que son los preferidos en los hipertextos dirigidos a adultos. Así puede verse, como ejemplo, en las numerosas ediciones de uno de los cuentos de Perrault que ha sufrido alteraciones más importantes: *La bella durmiente del bosque*. Es sabido que la historia que cuenta Perrault no termina cuando la bella princesa despierta de su largo sueño, como se ha difundido a partir de la versión de los Grimm, sino que relata una serie de peripecias que ocurren cuando príncipe y princesa, ya casados y con dos hijos, regresan al palacio del príncipe donde su madre, una ogresa, intenta comerse a sus nietos e incluso a su nuera. La trayectoria histórica de este cuento, que no podemos analizar aquí en detalle, ofrece numerosos casos de reducción por *digest* (las más abundantes), por condensación o resumen en ediciones muy poco cuidadas y también, aunque en menor grado, casos de expansión o aumento por dilatación estilística[7]. También se han publicado ediciones íntegras que no modifican el original, especialmente en épocas recientes donde ha aumentado la conciencia de respeto al texto, incluso en ediciones para niños: destaca la realizada por Emilio Pascual y Joëlle Eyheramonno, publicada en 1978 en Valladolid y más tarde en Madrid (editorial Anaya) en 1983. Pero el respeto al texto no es una conquista de nuestro tiempo, y llaman la atención ediciones como la de Maucci, en las primeras décadas del siglo XX, incluida en el

(5) Se refiere con este término al hipertexto que cuenta de manera más breve la misma historia que el hipotexto pero sin hacer referencia a él, como si fuera la historia original: «Se presenta como un relato perfectamente autónomo, sin referencia a su hipotexto, cuya acción toma directamente a su cargo» (p. 319). Y no sólo hay una reducción del texto original, sino que pueden darse otros cambios: detenerse más en unos pasajes que en otros, resaltar algunas escenas, modernizar el estilo, alterar el orden temporal, suprimir escenas secundarias y personajes, simplificar el lenguaje, etc. En cambio, el resumen es una síntesis que sí remite al hipotexto y la concisión es una forma de reducir el hipotexto mediante un estilo más conciso, pero «sin suprimir ninguna parte temáticamente significativa».

(6) La diferencia entre estos mecanismos, que consisten ambos en reescribir un texto serio en un registro burlesco, es la intención, lúdica o satírica, que tienen respectivamente.

(7) Un curioso ejemplo de esta forma de adaptación es la edición de Bruguera incluida en el volumen *Cuentos de Perrault*, de 1958, en la famosa colección Historias. Aunque la mayoría de los títulos incluidos en esta colección son adaptaciones que reducen y simplifican los originales (García Padrino, 1999, p. 156), en este caso se da el proceso contrario: el texto de Perrault, que se conserva casi íntegro, resulta ampliado con expansiones estilísticas en cada frase o párrafo, aunque el cómic característico de esta colección presenta, como es habitual, una versión muy reducida del cuento.

volumen *3 cuentos de Perrault* de la colección Reyes Magos que, además de traducir literalmente el título original, *La bella del bosque durmiente* (*La belle au bois dormant*), reproduce fielmente el texto de Perrault incluida la moraleja referida a «los blandos nudos del matrimonio» y los ardientes deseos de las jóvenes. En este como en otros cuentos, las versiones publicadas por los Grimm siglo y medio más tarde modifican, a veces sustancialmente, las de Perrault; sus cuentos para niños son ya una adaptación para estos nuevos destinatarios, tan distintos a los que oyeron el cuento en sus orígenes y durante muchos años. En el caso de este cuento, la historia acaba bruscamente cuando la bella despierta y todo el palacio despierta con ella. Se celebra la boda con el príncipe y concluye la narración diciendo que «vivieron felices hasta su muerte». Esta reescritura expurgada, limpia del contenido erótico que se concentra en los dos años que el príncipe vive con la princesa, es la que se ha difundido mayoritariamente y la que ha sido el hipotexto de las numerosas adaptaciones posteriores.

Los cuentos destinados a adultos se valen, como hemos dicho, de la parodia y el travestimiento burlesco. No hay más que observar las transformaciones de James Finn Garner en sus *Cuentos infantiles políticamente correctos* para apreciar los resultados de este mecanismo que también se aplica a ediciones infantiles. La «adecuación» de Finn Garner al nuevo contexto cultural y los nuevos valores que definen nuestro tiempo hecha en clave humorística supone una profunda alteración del contenido que se reescribe. El propio título del cuento que tiene como hipotexto *La bella durmiente* es lo suficientemente expresivo del tipo de transformación que contiene: *La persona durmiente de belleza superior a la media* (Garner, 1995, pp. 85-100). El lector modelo es en este caso un adulto plenamente sensible a los estímulos y referentes culturales de su momento, con capacidad para interpretar el juego inteligente de la ironía y que no necesita que le hagan fácil la lectura porque tiene una alta competencia lectora. Lo que aquí se produce es la adaptación a un nuevo contexto de recepción, caracterizado por un sistema propio de valores y convenciones, muy distante del que explica el origen del cuento y gran parte de su pervivencia. Algo parecido a lo que ocurre en parodias y caricaturas destinadas a los niños, como las que realizan Janosch, Tony Ross, Roald Dalh o Carles Cano entre otros[8].

Los *clásicos de la literatura universal* han sido una y otra vez objeto de adaptaciones. Obras que se han constituido en referentes de las culturas nacionales y que se mantienen vivas por sus valores simbólicos, literarios y culturales atraviesan los años y los siglos en ediciones íntegras y, más aún, en reescrituras del más variado signo. En su mundo de ficción revelan toda una concepción del mundo y del hombre, la propia de la época en que se crearon. Su valor como literatura canónica se sustenta en dos grandes razones: los valores universales que contienen, capaces de trascender toda concreción espacial o temporal, y la forma en que su autor ha sabido expresarlos, es decir, su lenguaje literario. Ahora bien, la expresión de esos valores a través de una historia, unos personajes y una

(8) R. DAHL: *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid, Altea, 1988; Janosch: *Janosch cuenta los cuentos de los Grimm: una selección de cincuenta cuentos contados para los niños de hoy*. Madrid, Anaya, 1986 (Laurin); T. Ross: *Caperucita roja*. Madrid, Altea, 1982 (Altea Benjamín, 27); C. CANO: *¡Te pillé, Caperucita!*. Madrid, Bruño, 1995.

elaboración estética está necesariamente ligada al sistema cultural y literario de una época concreta; y es precisamente el distanciamiento de ese sistema y, con ello, la dificultad de comprensión para lectores no muy cualificados lo que induce a la reescritura. Los profundos cambios sociales que se han producido en los últimos siglos, que significan cambios de valores y, desde luego, evolución del lenguaje y nuevos usos literarios, hacen necesarios otros conocimientos y mayor competencia para apreciar el valor universal de obras cuyo ropaje argumental y discursivo las hace distantes. La riqueza lingüística, la densidad significativa de un personaje o la complejidad de sentimientos y relaciones que una obra clásica puede llegar a contener resulta difícil de apreciar en un tiempo caracterizado por la fragmentación del conocimiento, la simplicidad de los mensajes y la relativización de los valores. El propio discurso literario cambia sus formas a lo largo de la historia y lo que en un momento se erige en criterio de calidad en otros es sustituido por su contrario: es así como la estricta preceptiva de la época ilustrada salta por los aires cuando el genio romántico reivindica absoluta libertad para expresarse. Así pues, la naturaleza de estos hipotextos, que atraen por su intemporalidad pero están sujetos a lo temporal explica la cantidad de textos que han generado y la cantidad de adaptaciones y versiones para todo tipo de destinatarios.

Las reescrituras para acercar los clásicos a adultos poco instruidos tienen un claro propósito de divulgación cultural. Ampliar el conocimiento de los grandes monumentos de la literatura a un público mayoritario es el objetivo de colecciones populares de gran difusión, que en un número limitado de páginas han ofrecido resúmenes o *digest* de obras clásicas, como es el caso de la ya citada colección Jirafa o el de la conocidísima Enciclopedia Pulga, que se popularizó en los años cincuenta del siglo pasado y que se anuncia en su cubierta posterior como «servidores de la cultura» en su objetivo de «hacer llegar a todo el mundo, por modesto que sea, la suma de conocimientos adquiridos por el hombre a través de los siglos» (entre ellos, gran cantidad de obras literarias). Cita Genette el caso de la *Ilíada en douze chants*, en la que Houdar de la Motte reduce a la mitad la epopeya clásica en el siglo XVIII. Los ejercicios de versificación, prosificación y dramatización, es decir, lo que estamos denominando *versiones,* son igualmente frecuentes y los tiempos actuales aportan abundantes casos de versiones cinematográficas o televisivas.

En cambio, las reescrituras de los clásicos para niños y jóvenes están marcadas por un propósito educativo que lleva siempre a transformaciones simplificadoras para reducir la extensión de los hipotextos. La idea de facilitar la lectura, junto con el objetivo de dar a conocer a los clásicos, preside las numerosas colecciones para jóvenes que se dedican a adaptaciones de estas obras, desde la clásica Araluce, que hacia 1914 inaugura su colección «Obras maestras al alcance de los niños», a otras muchas como «Juvenil cadete» de editorial Mateu, «Mis primeros cuentos» de Molino, «Historias» de Bruguera, «Auriga» y «Nuevo Auriga» de Afha y tantas otras; entre ellas se encuentra algún caso de autoadaptación, el más conocido de los cuales es el de los *Episodios nacionales* adaptados para los niños por su propio autor, Benito Pérez Galdós, y más tarde por su hija, María Pérez Galdós.

Estas colecciones incluyen títulos de la literatura española y universal modificados por el procedimiento de la escisión (supresión de frases o párrafos), el *digest*, la expurgación o el compendio, mecanismos que se emplean con abundancia llegando a casos extremos de reducir el

Lazarillo de Tormes, el *Quijote* o *La vida es sueño* a un relato de dos páginas[9].

El *Lazarillo de Tormes*, quizá por contar con un protagonista niño, ha sido una de las obras más adaptadas para lectura infantil junto con el *Quijote*. La justificación, cuando se ha hecho explícita, se mueve siempre entre las dos razones ya conocidas: la necesidad de facilitar la lectura reduciendo la obra a su pura acción y la inconveniencia de ciertos pasajes o expresiones para las «tiernas mentes infantiles». En el *Prólogo* a una de estas adaptaciones[10] se exponen dichas razones:

> Hemos expurgado el original, tanto por encuadrarlo en este número de «De Broma y de Veras», como, más aún que eso, por no decir bien con nuestros tiempos algunas relaciones excesivamente pícaras del libro...

La reducción se combina frecuentemente con otros procedimientos, como la prosificación, la transmodalización o la transformación semántica. El responsable de una de las adaptaciones de *La Eneida*, Ramón Conde[11] se expresa en estos términos:

> ... el manejo de una obra como *La Eneida*, y, sobre todo, la necesidad de pasar de la poesía a la prosa, y de la integridad total al resumen, nos deja un extraño sentimiento de inquietud...

Ante la misma obra, el adaptador que preparó la edición de Araluce (hacia 1914 y también prosificada) manifestaba que,

> ... aunque no puede dar este volumen una idea de las bellezas de *La Eneida*, tal vez despertará en los jóvenes lectores el deseo de conocerla, cuando, ya mayores, estén en situación de saborear su extremado mérito.[12]

Un tipo de textos especialmente reescrito y adaptado para lectores jóvenes y adultos en el conjunto de clásicos del XIX es la novela susceptible de convertirse en *novela de aventuras:* novela histórica, de aventuras, de ficción científica o de viajes. Es interesante observar en los catálogos y repertorios o en la prensa general y especializada el altísimo porcentaje de ediciones adaptadas de autores como Verne, Salgari, Stevenson, Scott, Dumas, Cooper o Dickens y de obras como *Ben Hur,*

---

(9) Es lo que sucede en la adaptación de Torre Enciso incluida en *Diez obras maestras de la literatura española*, Madrid, Editora Nacional, 1941 (Los mejores cuentos infantiles). Es digna de atención la colección en la que se incluye esta antología, que además de las obras mencionadas contiene resúmenes del *Poema del Cid, El Libro de buen amor, Los siete infantes de Lara, El burlador de Sevilla, El Diablo cojuelo, La Gatomaquia* y *Los amantes de Teruel.* No deja de sorprender la contradicción que se da entre la corta edad del destinatario de estos «cuentos infantiles» y la enjundia de la mayoría de los clásicos seleccionados, que ni por su temática ni por su lenguaje pueden ser comprendidos por este lector.

(10) Bilbao, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1936.

(11) Edición de la colección «Auriga», Madrid, 1982.

(12) Estas justificaciones se prodigan casi siempre en los mismos términos. Para las adaptaciones del *Quijote* y su justificación a lo largo del siglo XX, véase Mª V: Sotomayor: «Cien años de Quijotes para niños», en *Don Quijote para niños, ayer y hoy.* Madrid, Ministerio de Cultura, 2005 (Catálogo de la exposición que con este título tuvo lugar en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia en abril de 2005).

Robinson Crusoe, Ivanhoe, Robin Hood, Bufalo Bill, Oliver Twist, Gulliver y otras de los autores mencionados. Alguna colección de novela popular se dedica exclusivamente a este género, como la colección Narraciones, que desde septiembre de 1929 publica semanalmente adaptaciones de Poe, Defoe, Stevenson, Swift, etc.

En relación con estos textos, en los que se ha producido una poda o «conjunto de escisiones múltiples y diseminadas a lo largo del texto» (Genette, 1989, p. 294), señala Genette la frecuencia con que nutren las colecciones de literatura «para la juventud»:

> Don Quijote descargado de sus discursos, disgresiones y novelitas, Walter Scott o Fenimore Cooper de sus informaciones históricas, Julio Verne de sus tiradas descriptivas y didácticas, y tantas obras reducidas a su rama narrativa, sucesión o encadenamiento de «aventuras». La noción misma de «novela de aventuras» es, en gran medida, un artefacto editorial, un efecto de poda. (Genette, 1989, p. 294).

Bien es cierto que tal operación no puede realizarse sobre cualquier texto, sino sólo sobre aquéllos en cuya historia predomine la relación de sucesos y episodios sobre la descripción de lugares o la penetración psicológica en el mundo interior de los personajes. Las peripecias que les ocurren a unos personajes enfrentados al peligro, a lo desconocido y misterioso, o motivados por el deseo de conocer, explorar y afrontar retos para superar sus propios límites, parecen tener un atractivo especial para los lectores que se encuentran en una etapa de descubrimiento de la vida, en la que el deseo de conocimiento y la emoción del riesgo son componentes esenciales. En todo caso, son los libros que «cuentan bien hermosas historias» (Savater, 1976, p. 14); obras que tienen un argumento, que hablan

> de esos temas que gustan a los niños: el mar, las peripecias de la caza, las respuestas de astucia o energía que suscita el peligro, el arrojo físico, la lealtad a los amigos o el compromiso adquirido, la protección al débil, la curiosidad dispuesta a jugarse la vida para hallar satisfacción... (Savater, 1976, p. 21).

Así como en las adaptaciones de clásicos de la literatura antes mencionados el propósito que prevalece es el deseo de transmitir a las nuevas generaciones los principales referentes de su patrimonio literario y cultural facilitando el acceso a ellos, en este caso se trata únicamente de aumentar el placer que ya en sí mismas proporcionan estas historias aligerando el texto, dejándolo reducido a la mera aventura y suprimiendo todo aquello que pueda detener el progreso del argumento y la acción.

Cabe preguntarse, sin embargo, por la estimación (no queremos utilizar el término «validez») actual de este tipo de obras. Observando la producción editorial de los últimos años y comparando la edición de algunas obras y autores significativos de este género en relación con épocas pasadas, se advierten dos fenómenos complementarios: han recuperado su lugar en la literatura general frente al secular relegamiento de que fueron objeto al grupo de los «libros juveniles» (o sea, de calidad menor) y se hacen ediciones íntegras y respetuosas de sus obras, y, al mismo tiempo, el número de ediciones adaptadas o editadas en colecciones infantiles y juveniles ha disminuido notablemente; proliferan las colecciones de quiosco dirigidas a adultos que incluyen estas obras, donde se encuentra la mayor

parte de las últimas ediciones que han aparecido, pero son mucho más escasas en colecciones infantiles. Esto parece demostrar que los cambios sociales que han configurado nuestra cultura en este presente tecnológico y visual han determinado también un nuevo lector que busca la emoción, el riesgo y la aventura en otros ámbitos, y que tampoco se siente atraído por el lenguaje descriptivo, de amplios periodos y largos desarrollos que caracteriza la literatura decimonónica. En muchos casos, estas obras han sido objeto de versiones al lenguaje de la imagen (cine, televisión, juegos), mucho más aceptado y, posiblemente, única vía a través de la cual llegar al conocimiento de estas obras. El caso de la reciente *Troya* es significativo al respecto: convertida en una historia de grandes efectos y acción épica será para una gran mayoría la única imagen y la única referencia del mundo mítico de *La Ilíada*, sus héroes y sus hechos.

El último grupo de hipotextos, dentro del amplio conjunto de clásicos que venimos considerando, es el constituido por obras de *la literatura infantil y juvenil,* escritas en su origen para este destinatario específico y que se publican también en ediciones adaptadas: *Alicia en el País de las Maravillas*, los cuentos de Andersen, *Peter Pan*, etc.

La coincidencia entre los destinatarios del hipotexto y el hipertexto plantea, en una primera aproximación, toda clase de interrogantes acerca de la función y razón de ser de estas adaptaciones. El contenido fantástico de la mayoría de estas obras invalida las razones que invocan el alejamiento del contexto histórico reflejado en ellas para adaptarlas y hacerlas comprensibles. La libertad de imaginar y la relación que se establece entre lo imaginado y los componentes más profundos de la naturaleza humana justifican la validez intemporal de estas obras, a las que únicamente se atribuyen condiciones de lectura supuestamente poco adecuadas al lector de hoy.

Las adaptaciones de estos textos operan, como es habitual, en la línea de reducir para simplificar, por escisión, resumen y, sobre todo, *digest.* Se justifican tales adaptaciones por la necesidad de ajustar el texto al nivel de competencia literaria de unos receptores de edad y circunstancias distintas de aquéllos a quienes iba dirigido el texto original. El sistema de convenciones culturales, especialmente educativas, es el gran argumento para justificar unas reescrituras que van desde la reducción simplificadora a la transformación completa del contenido. Sin ánimo alguno de establecer comparaciones indebidas ni de simplificar la cuestión, se puede afirmar que el mecanismo de transformación que utiliza Joyce a partir de *La Odisea* es semejante al empleado por Carmen Martín Gaite para escribir su *Caperucita en Manhattan*[13]: trasladar los personajes a otra época y otro tiempo, transformar las situaciones conservando el significado esencial del personaje y la estructura del relato.

Cabe también la parodia y el travestimiento burlesco, frecuentes cuando el hipotexto se traslada a otros códigos genéricos, por ejemplo, el cómic. El universal Harry Potter ya tiene su parodia en el reciente *Harry Pórrez y el misterio del Santo Grial*, que se basa en el primero de los títulos de la conocida serie británica.

Se trata en estos casos de reescrituras que parten de un texto para crear otro muy distinto. ¿Se puede hablar entonces

(13) O también por M. BUÑUEL para *Rocinante de la Mancha,* aunque el hipotexto no sea en este caso una obra infantil.

de adaptación? Quizá no en el sentido habitual del término, pero sí si consideramos que se hace corresponder lo esencial de un mundo de ficción previamente creado con un revestimiento argumental y formal adecuado a las condiciones de otro tiempo. El resultado es una nueva creación, que sólo será plenamente comprendida por el lector si conoce los referentes de donde parte, es decir, si ha alcanzado la competencia intertextual y literaria suficiente (Lluch, 1998).

ADAPTACIONES Y EDUCACIÓN. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LAS ADAPTACIONES

La intención de facilitar la lectura, divulgar conocimientos, dar a conocer a los clásicos e interesar a lectores no cualificados o no profesionales vincula de manera inequívoca esta incesante actividad de reescribir textos con la educación, entendida en su sentido más amplio. También hay razones de otra índole (comerciales, ideológicas, estéticas...) que hemos apuntado en las páginas anteriores; pero, al ser los lectores con menos competencia literaria los principales motivadores de textos adaptados en todos los tiempos, la función social de proporcionar productos adecuados a esta inmadurez como tránsito hacia la complejidad resulta evidente en dichos textos. No olvidamos otras razones: menos páginas, menos costes; lectura fácil, más potencial comprador. Pues aun en estos casos subyace la función social educativa que hay de hecho en toda acción divulgadora, aunque no sea consciente ni pretendida.

Pero es intención explícita en la mayor parte de los casos, declarada en los prólogos, presentaciones o textos de cubierta, y más aún en las adaptaciones destinadas a uso escolar, frecuentes y a veces únicas puertas de acceso a obras clásicas para muchas generaciones de lectores. No deja de ser significativo el tratamiento que da a estas obras Carolina Toral en su pionera *Literatura infantil española (Apuntes para su historia)*[14]. En este primer intento de sistematizar una historia que aún estaba por escribir, y reconociendo lo limitado de su trabajo («... es posible que estos *Apuntes* sirvan un día para escribir la historia entera de la Literatura Infantil Española», dice en la presentación), elabora una relación de lecturas infantiles agrupadas por temas o tipos de texto; y en ella incluye en primer lugar, como grupo más nutrido, las adaptaciones de los clásicos, desde el *Poema del Cid* hasta los clásicos del XIX. A partir de este siglo, habla ya de los autores que han escrito para niños, así como de biografías, colecciones, enciclopedias y premios. El segundo volumen, dedicado a poesía, religión, teatro, revistas y traducciones de autores extranjeros, incluye también adaptaciones de estos géneros, ya que, aunque conoce la disparidad de opiniones sobre la conveniencia de que los niños lean a los clásicos en ediciones hechas a su medida, pretende dejar constancia de una realidad que existe y que se ha manifestado con buenos y malos resultados. La abundancia de adaptaciones para uso escolar es un hecho del que la historia ofrece ejemplos constantes, y así lo hacen ver Carolina Toral, Carmen Bravo-Villasante y más recientemente García Padrino[15]; conocemos también las numerosas ediciones del *Quijote* que a lo largo del siglo XX aparecen con el rótulo

(14) Publicada en Madrid, Coculsa, 1957.

(15) En C. TORAL: *Literatura infantil española (Apuntes para su historia)*. Madrid, Coculsa, 1957; C. BRAVO-VILLASANTE: *Historia de la literatura infantil española*. Madrid, Doncel, 1957; J. GARCÍA PADRINO: «Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños», en

de «edición escolar», «para uso escolar», «adaptado para que sirva de lectura en las escuelas» y otros semejantes (Martín Rogero y Muñoz Álvarez, 2005). En todos los casos, la función educativa es primordial y prevalece sobre cualquier otra consideración incluida la del conocimiento o el placer lector.

Los términos de la polémica sobre la conveniencia de las adaptaciones son bien conocidos y se pueden resumir en la siguiente disyuntiva: o se respetan en toda su integridad las obras clásicas postergando su lectura hasta el momento en que la competencia literaria del lector lo permita (en algunos casos se requiere una gran madurez para esta lectura) o se procura un conocimiento más temprano del contenido, personajes y mundos creados en estas obras adaptando el texto a la limitada competencia del lector.

Quienes defienden la primera opción argumentan la necesidad de transmitir las obras sin falsearlas, puesto que sólo así se podrá llegar a conocer la verdadera riqueza de su contenido y el valor de su discurso, es decir, lo que hace de ellas obras canónicas. La dificultad de su lectura se debe resolver preparando al lector con una sólida educación literaria apoyada en la lectura de otros textos: aquéllos que en cada etapa del proceso sean los más adecuados a la competencia alcanzada. Las actuales investigaciones sobre educación literaria se ocupan en deslindar los mecanismos de este proceso de construcción de la competencia e insisten en la importancia de elaborar unos itinerarios de lecturas bien construidos que proporcionen al lector novel las referencias necesarias para afrontar con éxito la lectura, cualquiera que sea el grado de complejidad[16]. Naturalmente, estos itinerarios se construyen sobre textos originales, íntegros y ajenos a cualquier clase de intervención; es obvio que los clásicos están excluidos y sólo serán admisibles, en determinadas condiciones y en una fase avanzada del proceso educativo, las antologías o selección de fragmentos de una obra, sin alteración alguna de su texto. Cabe preguntarse, no obstante, si esta lectura fragmentaria no proporciona una imagen igualmente falsa y desvirtuada de la obra a que pertenece.

Por su parte, quienes defienden las adaptaciones lo hacen sobre la prioridad de transmitir el conocimiento de obras canónicas no en su literalidad, sino en lo esencial de su contenido y los valores que éste encierra. La diferencia entre los contextos de producción y recepción, que en ocasiones puede ser muy grande, hace necesaria una adaptación no sólo a la capacidad lingüística y literaria de los lectores, sino incluso a su sistema de referencias y valores, a su sistema cultural. Bien entendido que los textos adaptados no son lecturas definitivas, sino sólo una primera aproximación que deberá completarse en el momento oportuno con la lectura del texto íntegro.

Los argumentos a favor y en contra de las adaptaciones ocupan la mayor parte de la reflexión de Marc Soriano, que no por casualidad titula su artículo

---

P. CERILLO; J. GARCÍA PADRINO (coords.): *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 139-159.

(16) Entre otros, T. COLOMER: *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998; A. MENDOZA: *El intertexto* lector. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001; G. LLUCH, 1998; R. TABERNERO; J. D. DUEÑAS: «La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria», en A. MENDOZA; P. CERRILLO (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 301-336.

«Adaptación y divulgación» (Soriano, 1995, pp. 35-49). Las dudas que pueden plantearse sobre la conveniencia y, sobre todo, la eficacia de las adaptaciones para la educación literaria quedan reflejadas en estas palabras:

> La adaptación, sin duda, facilita el esfuerzo del joven lector, pero, al mismo tiempo, puede acostumbrarle a la pasividad. ¿Podrá, más adelante, encarar el esfuerzo de leer en su versión completa una obra que creyó –equivocadamente– que ya conocía? ¿No sería mejor esperar algunos meses o algunos años más y ofrecerle luego el texto integral? (Soriano, 1995 p. 38).

Inmediatamente la pregunta opuesta:

> ... ¿habrá que dejar que estos jóvenes entren a la vida con un bagaje hecho exclusivamente de libros para niños, o sea, correr el riesgo de que jamás conozcan las grandes obras de la humanidad? ¿No será mejor intentar ponerlos en contacto con ellas a pesar de todo a través de fragmentos o adaptaciones? (Soriano, 1995 p. 40).

Pero, tal como adelanta el título, sitúa el problema de la adaptación en el marco más general de la *divulgación*, que en todos los ámbitos de la actividad humana trata de hacer asequibles al mayor número de personas conocimientos especializados y accesibles sólo a unos pocos.

La existencia de dos tipos de lectores, los profesionales y los no profesionales, de que habla Lefevere, nos coloca en el mismo marco de especialización. Si desde una perspectiva de sociología de la lectura nos preguntamos quién lee realmente a los clásicos en ediciones íntegras, la respuesta es bastante evidente: sólo los lectores profesionales, es decir, los especialistas integrados en el mundo académico y educativo que hacen de la lectura su profesión y que, en gran parte, los leen para reescribirlos, es decir, para hacer crítica, traducciones, antologías, ediciones, etc. o quienes se están formando en esta especialización. Pero el lector no profesional, que es el mayoritario, ni los lee ni los tiene entre sus preferencias; de manera que fuera del mundo académico, la literatura canónica circula en gran parte en forma adaptada o reescrita: como resumen en una enciclopedia, reseña en periódico o revista, comentario crítico, información mediatizada, adaptación o antología, versión cinematográfica, evento social... La imagen que se tiene de una obra clásica (quienes aseguran conocerla) se ha construido sobre estos materiales, y cada vez más con las imágenes visuales que proceden del cine, la televisión, la ilustración o el cómic. Es fácil comprobar cuántos jóvenes y adultos que dicen conocer *El libro de la selva* no tienen de esta obra sino la imagen de la película de Disney y de sus imágenes, tan distantes de la obra original de Kipling.

Ante esta situación, la idea básica de Soriano adquiere un nuevo sentido. La realidad de que quien no haya leído un clásico durante su período educativo no lo leerá después (salvando las excepciones individuales, naturalmente), junto con el hecho de que la competencia adquirida durante el período de educación obligatoria no suele ser suficiente para abordar con éxito la lectura de muchas obras canónicas, sitúa el problema en unos términos de difícil solución. De nuevo, pero ahora con mayor intensidad, se plantea la necesidad de optar por educar en el conocimiento de los mitos, personajes y mundos de ficción o de la forma literaria con que se han creado, porque, a medida que aumenta la distancia temporal entre el momento de la

creación y el de la recepción, se hace más difícil la comprensión de la forma literaria y se requiere un esfuerzo mayor y una mayor competencia.

Por otra parte, en toda obra se pueden reconocer al menos dos niveles de lectura o de interpretación: uno que responde al contexto en que fue escrito, donde se aprecian los valores de su lenguaje, género, estilo, forma, pensamiento, personajes, etc. y otro más general, que trasciende esta concreción histórica y alcanza una dimensión universal, en el que se puede apreciar el simbolismo de sus personajes y su mundo de ficción, los componentes de la naturaleza humana que subyacen al argumento y, en fin, aquellos valores intemporales que en cada circunstancia o momento histórico han tenido una concreción diferente. Para llegar al primer nivel es preciso leer la obra original íntegra; para llegar al segundo, la «literatura en segundo grado» es la que proporciona a este contenido esencial el revestimiento o la concreción que corresponde a cada nuevo contexto histórico. El primer nivel requiere una competencia elevada, donde se integren todas las referencias históricas, lingüísticas, literarias y culturales que dan sentido al texto. El segundo nivel es más fácilmente alcanzable, en nuestra opinión, si el contenido esencial de la obra adquiere una «encarnadura» más próxima al sistema cultural del destinatario. De esta forma, además de hacerse posible la transmisión del patrimonio literario, se demuestra la vigencia actual de obras del pasado porque se están valorando conductas, sentimientos, modos de ser, valores humanos universales. En este sentido, la literatura reescrita no sólo tiene la función de facilitar la lectura de los hipotextos, sino que sirve también para repensar esas creaciones primeras y llegar a dotarlas, quizá, de nuevos significados.

Es evidente que en el proceso educativo, como en el funcionamiento del sistema social, se debe aspirar a la excelencia de los objetivos máximos: no de otra manera progresa el ser humano. Este camino hacia la máxima cualificación es, en su primera parte, responsabilidad del sistema educativo y sus agentes; después, responsabilidad individual y del sistema social en su conjunto. Pero, sin renunciar a este objetivo de excelencia, es preciso establecer etapas en el camino que ofrezcan la posibilidad de acercamientos progresivos. De esta forma, se podrán conocer primero los problemas que en cada comunidad cultural se han planteado a lo largo de la historia hasta el presente y las obras y autores que los han expresado en cada momento, a través de reescrituras capaces de transmitir y hacer asequible ese sentido esencial; más adelante se podrá conocer la forma concreta y exacta que adoptaron esas obras y las razones que las explican. En definitiva, ésta es la acción divulgadora de que habla Soriano, que al menos permite al lector, en caso de que no avance en el conocimiento hasta llegar al primer nivel de lectura, compartir con quienes le precedieron valores y sentimientos expresados a través de un imaginario esencial, que en cada momento se reformula, reinventa y reescribe.

Desde este punto de vista, las adaptaciones y reescrituras tienen una importante función en la educación general, que se entiende aún mejor si tenemos en cuenta la cantidad de interrelaciones y formas de intertextualidad que caracterizan la circulación social de la literatura. La defensa a ultranza de la lectura exclusiva de ediciones íntegras y originales que no desvirtúen el sentido y forma de la obra entra en contradicción con la realidad literaria en la que estamos inmersos. Las traducciones, por ejemplo, son una reescritura de la obra original y no por eso se

rechazan; las parodias, recreaciones o títulos que componen una serie también alteran el original, pero son nuevas creaciones con validez por sí mismas; las versiones cinematográficas o teatrales de una novela no cabe duda de que alteran la obra original, y sin embargo se aceptan como nuevas creaciones. La coherencia en el rechazo de las adaptaciones debería llevar a rechazar todas estas formas de reescritura que transforman las obras originales, y eso sería negar una realidad histórica y hasta el sentido último de la literatura como forma de expresión y comunicación entre las gentes. Tal como dice Genette, «la memoria, dicen, es "revolucionaria" –a condición, claro está, de que se la fecunde y de que no se limite a *conmemorar*–. La hipertextualidad no es más que uno de los nombres de esta incesante circulación de textos sin la que la literatura no valdría ni una hora de pena» (Genette, 1989, p. 497).

Ahora bien: la función social educativa de las adaptaciones sólo será efectiva si éstas son reescrituras con ciertas condiciones: no deben alterar el sentido profundo de la obra original (que es lo que se pretende divulgar), deben alcanzar una elaboración literaria que permita avanzar en la construcción de la competencia (ya que la simplificación aberrante de muchas adaptaciones para niños da la razón a quienes se oponen a este tipo de textos) y deben hacer explícita su condición de adaptaciones sin pretender hacerse pasar por el original. Esta reclamada «deontología de las adaptaciones» (Soriano, 1995, p. 45) incluye ciertas condiciones básicas que cada vez se tienen más en cuenta. El respeto a la creación original de un autor exige declarar que se trata de una adaptación, su autor y los criterios que ha seguido, los objetivos que se propone y las necesarias referencias al autor y obra original. Pero, además, el autor de la adaptación debe conocer a fondo la obra original para reescribirla sin alterar su sentido: los cortes indiscriminados hechos por cualquiera, las modificaciones en el lenguaje, el añadido de episodios o personajes o el cambio de código genérico pueden dar como resultado una obra distinta no sólo en su discurso formal, sino en los valores esenciales de ese contenido que se pretende transmitir. Lamentablemente, esto ocurre con demasiada frecuencia, sobre todo cuando prevalecen los criterios comerciales sobre cualquier otro y se imponen requisitos previos como número de páginas, adecuación a las caracte-rísticas prefijadas de una colección o supresión de contenidos por moral o socialmente censurables.

Si en el pasado han circulado infinidad de adaptaciones en forma de *digest*, resumen o escisión, sin mencionar al adaptador y con importantes transformaciones, en la actualidad se observa que en muchos casos el componente paratextual contiene referencias al hipotexto; además, se buscan nuevas formas de adaptación que, al tiempo que faciliten la lectura, no pierdan de vista el original. Una de estas formas consiste en señalar en la obra itinerarios de lectura, de manera que se pueda optar por leer los fragmentos esenciales seleccionados o por leer la obra completa. Permite al mismo tiempo la lectura y la relectura en sucesivas aproximaciones que deben culminar en la lectura del texto íntegro[17].

De la honestidad y calidad de las reescrituras depende en buena medida la

(17) La edición del *Quijote* realizada por F. Sevilla con este criterio es un buen ejemplo de la idoneidad de esta forma de «lectura dirigida». Madrid, Castalia, 1998, 2º ed. (Castalia Didáctica, 44).

educación literaria. Sus autores, como afirma Lefevere, «son en la actualidad tan responsables o más que los propios escritores de la supervivencia y recepción de las obras literarias por parte de los lectores no profesionales, la gran mayoría de los lectores en nuestra cultura global» (Lefevere, 1997, p. 13).

BIBLIOGRAFÍA

BAJTIN, M.: *Teoría y estética de la novela.* Madrid, Taurus, 1989.

BORTOLUSSI, M.: *Análisis teórico del cuento infantil.* Madrid, Alambra, 1985.

BRAVO-VILLASANTE, C.: *Historia de la literatura infantil española.* Madrid, Doncel, 1957.

CANO, C.: *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid, Bruño, 1995.

CARRASCO, X.: «Les adaptacions: per qué i com», en *Faristol*, 37 (2000), pp. 5-7.

CASTRO, F.: «Prólogo del abreviador» en *El Quijote para todos, abreviado y anotado por un entusiasta de su autor Miguel de Cervantes Saavedra.* Madrid, imp. José Rodríguez, 1856.

COLOMER, T.: *La formación del lector literario.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998;

DAHL, R.: *Cuentos en verso para niños perversos.* Madrid, Altea, 1988.

DÍAZ-PLAJA, A.: «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys», en COLOMER, T. (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis.* Barcelona, Bellaterra, ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona, 2002, pp. 161-170.

ECO, U.: *Lector in fabula.* Barcelona, Lumen, 1987.

FINN GARNER, J.: *Cuentos infantiles políticamente correctos.* Barcelona, Circe, 1995.

— *Más cuentos infantiles políticamente correctos.* Barcelona, Circe, 1997.

GARCÍA PADRINO, J.: «Del *Ramayana* a *Trafalgar*: los clásicos al alcance de los niños», en CERILLO, P.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.): *Literatura infantil y su didáctica.* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999, pp. 139-159.

GENETTE, G.: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* Madrid, Taurus, 1989.

GONZÁLEZ MARÍN, S.: «Las adaptaciones en relatos mitológicos», en *CLIJ*, 139 (2001), pp. 7-14.

JANOSCH: *Janosch cuenta los cuentos de los Grimm: una selección de cincuenta cuentos contados para los niños de hoy.* Madrid, Anaya, 1986 (Laurin).

La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades. Bilbao, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1936.

LAFUENTE, F.: *El romancero del Quijote.* Madrid, imp. Progreso Gráfico, 1916.

LAGE FERNÁNDEZ, J. J.: «Teoría de la adaptación», en *Platero*, 120 (2001), pp.26-29.

LAPARRA, M.: «Les adaptateurs de romans, des bienfaiteurs méconnus?», en *La revue des livres pour enfants,* 170 (1996), pp. 73-80.

LEFEVERE, A.: *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario.* Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1997.

LLUCH, G.: *Análisis de narrativas infantiles y juveniles.* Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.

— *El lector model en la narrativa per a infants i joves.* Barcelona, Bellaterra, Universitat Autónoma de Barcelona, 1998.

MARTÍN ROGERO, N.; MUÑOZ ÁLVAREZ, A: «Muestrario de adaptaciones infanti-

les del Quijote», I Congreso de reflexión pedagógica *Don Quijote en el aula*. Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.

MARTÍN, E. C.; VERGARA, B.: *Harry Pórrez y el misterio del Santo Grial.* Barcelona, Ediciones El Jueves, 2005 (Mister K, 2)

MENDOZA, A.: «Nuevos cuentos viejos», en *CLIJ*, 90 (1997), pp.7-18,

— *El intertexto lector.* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

MOLINA CANDELERO, J.: *Don Quijote de la Mancha en romance, según la inmortal obra de Miguel de Cervantes.* Madrid, Tesoro, 1953 (Jirafa).

PÉREZ DÍAZ, E.: «Versiones de los clásicos: ¿sí o no?», en *Alacena*, 24 (1995), pp. 14-16.

PÉREZ GALDÓS, B.: *Episodios Nacionales para uso de los niños.* Madrid, Hernando, 1909; *Episodios Nacionales narrados por su hija María Pérez Galdós.* Madrid; Librería y Casa Editorial Hernando, 1959; Salamanca, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1978; Madrid, Anaya, 1993; *Episodios Nacionales para niños. Trafalgar.* Madrid, Rey Lear, 2005.

POSTIGO, R.: «La recreació d'obres literàries: versions i adaptacions», en COLOMER, T. (ed.): *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis.* Bellaterra, ICE de la Universitat Autónoma de Barcelona, 2002, pp. 171-182.

Romancero castellano al alcance de los jóvenes. Selección de Juan Palau Vera. Barcelona, Seix Barral, 1927.

ROSS, T.: *Caperucita roja*. Madrid, Altea, 1982 (Altea Benjamín, 27).

SÁNCHEZ MENDIETA, N.: *Reescritura y adaptación: el caso del Quijote*. Universidad de Alcalá de Henares. Tesis doctoral inédita.

SAVATER, F.: *La infancia recuperada.* Madrid, Taurus, 1976.

SORIANO, M.: *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.

SOTOMAYOR, Mª V.: «Cien años de Quijotes para niños», en *Don Quijote para niños, ayer y hoy.* Madrid, Ministerio de Cultura, 2005 (Catálogo de la exposición que con este título tuvo lugar en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia en abril de 2005).

TABERNERO, R.; DUEÑAS, J. D.: «La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria», en MENDOZA, A; CERRILLO, P. (coords.): *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístic.* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 301-336.

TORAL, C.: *Literatura infantil española (Apuntes para su historia)*. Madrid, Coculsa, 1957.

TORRE ENCISO, C.: *Diez obras maestras de la literatura española*, Madrid, Editora Nacional, 1941 (Los mejores cuentos infantiles).

VIRGILIO: *La Eneida.* Adaptación de Ramón Conde. Madrid, Auriga, 1982, 7ª ed.

WILDE, O.: *El fantasma de Canterville.* Versión de Mario Lacruz. Barcelona, Ediciones G.P., S.A. [195-¿] (Enciclopedia Pulga, 5).

YEXUS: «Literatura en viñetas», en *CLIJ*, 85 (1996), pp. 60-63.

ILUSTRACIÓN, COMUNICACIÓN, APRENDIZAJE

TERESA DURÁN ARMENGOL*

RESUMEN. Dentro de la cultura de la imagen, la ilustración merece especial atención. Podríamos definir la ilustración como una imagen narrativa particularmente persuasiva. Su lenguaje, con sus elementos, códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, está plenamente capacitado para transmitir mensajes narrativos completos y eficaces, especialmente en el caso del libro-álbum, cuyas ilustraciones conforman un conjunto de imágenes secuenciadas a tenor de un coherente hilo narrativo, susceptible de ser leído como un relato dotado de cierta autonomía con respecto al texto, en el caso de que lo haya. La narratividad de la ilustración difiere de la del texto en su grado de concreción y de interiorización receptora. Su función es comunicativa, y existen diversas maneras de comunicarse mediante la ilustración que forman órbitas cognitivas en la esfera de nuestra mente. La recepción del mensaje ilustrado precisa de un proceso de aprendizaje, mediante el cual se adquieren competencias básicas para la lectura y sociabilización del niño.

ABSTRACT. Within an image-based society, illustration deserves special attention. Illustration could be defined as a particularly persuasive narrative image. Its language, with its components, codes, syntax and sequential properties, is perfectly capable of transmitting complete and effective narrative messages, especially in the case of the story album, whose illustrations form a set of images held together by a coherent narrative thread, which can be read separately form the text, in the case where text exists. The narrative capacity of the illustration differs from the text through its level of concretion and receptive internalization. Its function is communicative and there are various ways of communicating through illustration which form cognitive orbits in the sphere of our mind. The reception of the illustrated message requires a process of learning, through which a child acquires basic competencies for reading and socialization.

QUÉ ENTENDEMOS POR ILUSTRACIÓN

Inmersos dentro de la denominada cultura de la imagen, quizá haya llegado el momento de debatir cuál es el papel de la ilustración, qué es lo que se le puede exigir específicamente como vehículo educativo y en qué se diferencia del resto de las artes plásticas.

La ilustración no tiene por qué diferenciarse de las demás imágenes

(*) Universidad de Barcelona.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 239-253
Fecha de entrada: 07-07-2005

existentes en el mercado ni por su realización técnica ni en sus elementos compositivos. Pero en el momento de definirla se observan dos grandes tendencias. Mientras que para algunos profesionales ilustradores –Pacheco (1997), Lobato (1998)– «la ilustración es una rama de la pintura y del dibujo que produce obras de arte destinadas al gran público», para la mayoría de los investigadores del tema –Durand y Bertrand (1975), Lapointe (1995), o Escarpit (1988)– la ilustración es un lenguaje y, lo que es más, un lenguaje narrativo. Sin lugar a dudas, preferimos esta segunda vía de exploración analítica, tanto más cuanto que enfocamos nuestro análisis de cara a los educadores.

No dudamos en afirmar que la comunicación que se establece entre emisor y receptor a través de la ilustración es una comunicación narrativa, argumental, secuenciable y además, dotada de una singular elocuencia. Abogaríamos por defender que ilustrar es narrar, y que, por tanto, a su manera, un ilustrador es un narrador. Entender de qué tipo de narración estamos hablando y cómo el receptor interpreta y se apropia de esta narración persuasiva es el objeto del presente artículo.

Para la mayoría de los educadores, las cualidades más apreciadas en un trabajo de ilustración dentro del libro infantil son su capacidad de significación inmediata y evidente, su poder de persuasión y su eficacia en vistas a la comprensión e interpretación del relato. Por esa vía, puede observarse hasta qué punto la ilustración es deudora de una herencia figurativa muy larga dentro de las artes plásticas. La historia del arte podría estudiarse, a menudo, como la historia evolutiva de la capacidad humana para la representación. Afirmaríamos con Gombrich (1950) que, ya sea en las artes plásticas de los inicios (desde el Neolítico hasta el Gótico en Occidente), ya sea en la ilustración destinada a la infancia, la síntesis simbólica predomina por encima de la fidelidad en la reproducción. En general, el figurativismo de la ilustración (que en muchos casos deriva también de la práctica de la caricatura, práctica no aceptada en Europa hasta bien entrado el siglo XVIII) se correspondería con el animismo que dota de vida una máscara ritual africana, cuyos trazos formales no son, propiamente, los de un rostro, sino que «forman» un rostro y, más especialmente, «el» rostro. Nuestro concepto interior de lo narrado es lo que se hace evidente –y no al revés– en un trayecto comunicativo que surge del interior (la mente) hacia el exterior (la realidad) y no del exterior hacia el interior.

Mediante esta deuda con la figuración, la ilustración se convierte en memoria, memoria colectiva. Y en esa vertiente de «vehículo de la memoria» es especialmente adecuada para la sociabilización de la infancia, es decir, para su educación.

John Vernon-Lord, ilustrador y catedrático británico, detalla con estas palabras las propiedades educativas de la ilustración:

> La ilustración es un arte instructivo: ensancha y enriquece nuestro conocimiento visual y la percepción de las cosas. A menudo interpreta y complementa un texto o clarifica visualmente las cosas que no se dejan expresar con palabras. Las ilustraciones pueden explicar el significado mediante esquemas o diagramas o exponer conceptos imposibles de comprender mediante una manera convencional. Pueden reconstruir el pasado, reflejar el presente, imaginar el futuro o mostrar situaciones imposibles en un mundo real o irreal. Las ilustraciones pueden ayudar, persuadir y avisar de un peligro; pueden desperezar consciencias, pueden recrear la belleza o enfatizar la fealdad de las cosas;

> pueden divertir, deleitar y conmover a la gente. La ilustración es, en general, una forma de arte visual representativo o figurativo, pero su carácter o especial naturaleza –esas engañosas cualidades mágicas que le han sido concedidas en el proceso de dibujarla o pintarla– pueden hacer que vaya más allá del sujeto o contenido descrito[1].

El potencial de la ilustración descrito por Vernon-Lord puede aplicarse a cualquier tipo de libro al alcance de los niños que contenga ilustraciones, incluso a los libros de texto. Pero si nos centramos en los libros de lectura «literaria», a los que comúnmente –y quizás erróneamente, porque puede tratarse de novelas o poemas– se designa con la locución «libros de cuentos», nos topamos con un trabajo de ilustración primordialmente narrativo, y, para narrar, es esencial que nos adentremos en la faceta *temporal* de la ilustración.

EL FACTOR TEMPORAL EN LA ILUSTRACIÓN

Para lograr convertirse en un lenguaje narrativo, a la ilustración le hace falta una articulación discursiva. Dicha articulación se desarrolla dentro de una coordenada temporal y, a nuestro entender, éste es el núcleo específico, definitorio, de un trabajo de ilustración.

El espacio es la dimensión donde se desarrollan las artes plásticas en general y la imagen en particular. Hablemos, pues, en primer lugar de la imagen fija y después, de la ilustración.

El espectador de una imagen capta e interpreta prácticamente con una sola ojeada todo el contenido de la imagen, pues en ella no hay tiempo de lectura o, al menos, el tiempo de lectura es casi imperceptible, sin que, como en la lectura textual o musical, se mantenga el suspense hasta saber cómo acaba. La imagen fija pertenece al ámbito de la simultaneidad. La relación entre los diferentes acontecimientos, acciones y protagonistas pintados, fotografiados o esculpidos ya no sigue una subordinación de orden temporal, sino espacial.

Claro está que el artista puede jugar con los elementos de tamaño, distancia, sobreposición, direccionalidad, tonalidad, etc., incluso puede romper los límites del formato proponiendo una composición de extrema complejidad o de vastas proporciones que dificulte en el espectador la simplicidad de su mirada. Pero, incluso en este caso, la imagen es una y encierra en sí misma toda su significación.

Si el artista –y el espectador también– desea complacerse en los factores pasados y futuros de un relato, de un mensaje que quiere dar a conocer con pelos y señales, parece condenado a romper el marco de un único plano introduciendo el desarrollo sucesivo del contenido que desea narrar. Es decir, se ve obligado a reintroducir el tiempo dentro de la lectura, ya sea obligando a desplazar la vista del espectador encima de una banda continua –que podría ser tanto el tapiz de Bayeux como una película hollywoodiense, pasando por los retablos góticos o la columna de Trajano– ya sea obligando al espectador a desplazar no los ojos, sino las piernas, como en los claustros románicos de San Juan de la Peña, siguiendo una

(1) J. VERNON-LORD: «Algunos aspectos que el ilustrador debe tener en cuenta en el proceso de creación de libros ilustrados para niños», en *Ponencias del IV Sinposi Internacional Catalònia d'Il·lustració.* Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (1997), p. 168.

dirección coincidente con la cronología de los hechos. Rompiendo el relato en secuencias encadenadas o dando una dimensión monumental a su trabajo, el artista ha conseguido romper la contingencia espacial de su obra. Las imágenes producidas, cada una bien compuesta dentro de su formato, sobrepasan éste para enlazarse con las demás, para integrarse dentro de un conjunto que se convierte en un juego de asociaciones, tanto en lo referente a la forma como al significado. Se ha pasado de una mera yuxtaposición a una subordinación encadenada. Se crea entonces un itinerario visual que precisa de un cierto tiempo para completarse y, en la mente del espectador, ese factor tiempo es el que desencadena aquella serie tan estimulante de articulaciones causa-efecto que motiva la auténtica lectura.

La actual y moderna especialidad de la ilustración, sobre todo en el libro-álbum, deriva de dicha faceta temporal de la imagen, porque ya no se entiende la ilustración como ornamento de un libro, tal como viene definida en los diccionarios o tal como la predicó y practicó Commenius, sino como una modalidad autónoma de las artes, ubicada exactamente en el cruce de las artes temporales (la música, la poesía, la narrativa, etc.) y de las artes espaciales (la fotografía, la pintura, el grabado...), para transformar al libro, especialmente en el caso del libro infantil, en un relato completo y compacto, con unos lectores objetivos claros y detallados.

En un álbum, las ilustraciones y las palabras trabajan conjuntamente, siguiendo la senda de las páginas que vienen consecutivamente una después de otra. En él, los dibujos deberían reflejar lo que ha pasado antes y anticipar lo que pasará inmediatamente después. Son pequeñas representaciones temporales preñadas de significado narrativo. La combinación de texto e imagen en un libro es vital, tanto porque se tiende cada vez más a apreciar el libro en cuanto artefacto global como porque dicha combinación proporciona una experiencia completa al lector.

Por todo ello, ha llegado el momento de afirmar, dentro de nuestro artículo, una distinción clara entre imagen e ilustración. La imagen pertenece al ámbito del espacio, mientras que la ilustración de libros infantiles debería ubicarse en la encrucijada del tiempo y del espacio. Desde el punto de vista de la técnica empleada por el ilustrador (el emisor), se trata de un arte espacial. Pero desde el punto de vista del lector (el receptor) es un arte temporal.

Y como también debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los casos, el ilustrador no es el creador del mensaje sino que éste ha sido inventado por el escritor, entonces, dentro del esquema clásico de la comunicación, el ilustrador no es, en sentido estricto, el emisor, sino el «repetidor» o «amplificador» del emisor (cosa que también ha provocado y provoca muchos conflictos interprofesionales).

Cuando visitamos una galería de arte o un museo, las imágenes que éste contiene nos obligan a reiniciar la lectura a cada paso, porque cada una de las obras que hay en la sala constituye una isla autónoma de lectura. Cierto que después de visitar toda la galería de Rubens en el Museo del Prado se tiene una idea de «cómo» pintaba Rubens, pero no del «discurso» de Rubens. A menudo, los libros llamados de «regalo», los libros de imágenes fotográficas, los libros de bolsillo tipo «Barco de Vapor», los libros de texto, los calendarios y los prospectos de Alcampo, por ir de lo más excelso a lo más profano, contienen eso: unas imágenes más o menos espléndidas en calidad pero que entre sí no establecen ningún discurso temporal, no hay nexos entre una y otra. En cambio, cuando en nuestras manos cae un libro

tan sencillo como *La reina de los colores* de Jutta Bauer (Lóguez, 2003), apreciamos que sus imágenes están engarzadas entre sí de tal manera, aparecen secuenciadas a intervalos tan precisos, y sus figuras están ubicadas de tal modo dentro de la página, que no sólo podemos interpretar perfectamente el relato visual, sino que incluso podemos entonarlo, modularlo usando voces imperativas, interrogativas, exclamativas, etc. Es decir: podemos «narrarlo».

Aún así, hay que precisar que ni el hecho de considerar la ilustración como un modo de discurso narrativo –hallazgo relativamente reciente dentro de la historia– ni el hecho de que dicho discurso introduzca en el ámbito de la imagen un determinante factor temporal sean, todavía hoy, conceptos suficientemente conocidos y divulgados, ya no entre el público en general, sino dentro del mismo sector profesional. Prueba de ello es que en las exposiciones dedicadas a la ilustración de libros infantiles, en concursos y en catálogos, lo que se muestra, premia o antologa es sólo el fragmento de un todo, error usual que equivaldría a divulgar el *Quijote* mostrando sólo la página 315, tan excelente como se quiera, pero a todas luces insuficiente para revelar el contenido y alcance de la obra.

RELACIÓN ENTRE TEXTO E ILUSTRACIÓN

Aunque, ¿acaso la temporalidad narrativa del discurso de la ilustración es totalmente similar a la temporalidad narrativa del texto? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian los lenguajes narrativos del texto y la ilustración, dejando de lado su obvia disimilitud de apariencia?

Si se tuviese que hacer una gradación entre las artes, siguiendo una pauta que fuese desde el grado más alto de abstracción hasta el más bajo, la música conseguiría el punto álgido de inconcreción, seguida por la poesía, mientras que la escultura, la pintura y la ilustración, por su muy concreta materialidad, ocuparían escaños muy inferiores.

La grafía del texto crea una imagen alfabética que no tiene nada que ver con el referente –la palabra «cima», por ejemplo, poca cosa tiene de altitud– y le toca al lector proyectar dentro de su mente la elevada imagen de una cima. En cambio, el dibujo de una cima sí puede hacer evidentes algunas de las características de esa cosa, aunque esté dentro de un libro en formato octavo. Sobre todo, en el caso de personajes fantásticos, como el ogro, el dibujo sí puede hacer evidentes algunas de sus características más notorias, y el espectador –que puede no haberse topado jamás con un ogro en la realidad– acabará identificando que es aquel tipo de narizota y no otra, aquel tipo de fauces y no otro, aquel tipo de panza y no otra, lo que «hace» ogro. Si el dibujo es en color, aún más, porque es preciso afirmar que el bermellón de una ilustración no permite en absoluto confundirlo con el magenta, el sanguina, el granate, el rojo cadmio... Se trata de aquel grado de saturación cromática y no de otra. Es en estos aspectos, en los que la ilustración es muy concreta, mucho más que el habla o el texto, poseedores de una concreción laxa, como puede aproximarse a la abstracción. La relación entre significado y significante es mucho más *evidente* en la ilustración y, por ende, mucho más impactante y persuasiva.

Desde el punto de vista del receptor, la narratividad de la ilustración diferiría de la del texto no sólo por el grado de concreción sino también por el grado de interiorización del mensaje. El ilustrador italiano Roberto Innocenti observaba en 1995 a raíz de un simposio:

> La limitación de una ilustración, si la comparamos con la palabra, radica en que no es capaz de narrar desde un yo interior, en que siempre es vista desde el exterior, nunca desde dentro[2].

La incapacidad de la ilustración para poder narrar de modo intradiegético es también una de sus singularidades con respecto al texto. Si mirásemos un texto con el mismo tipo de mirada con el que habitualmente vemos la ilustración, tal como percibimos un texto en chino o en árabe sin reconocer sus signos, nada incitaría nuestro discurso interior. Sólo si los signos gráficos de un texto tienen un significado fonético para nosotros, se efectúa aquel placentero milagro de la lectura. La lectura de un relato está mucho más llena de procesos de asociación cognitiva interna que la de lectura de una ilustración. En la descodificación de un texto es mi «yo» (todo mi «yo») quien lee, mientras que ante la imagen es el concepto de alteridad (lo otro, lo externo) quien sale a mi encuentro. Nos hallaríamos pues con que, en la lectura visual, soy yo quien se asoma al exterior –hecho que me provoca un conocimiento de la realidad aparente y engañosamente objetivo– mientras que en la lectura textual es mi «yo» interior quien se proyecta en el reflejo especular de lo externo, sobreponiéndose a un exterior tipográfico, en una adjunción de mi yo y la alteridad que conferiría a la lectura textual un grado muy elevado de subjetividad.

De dicha constatación derivan las críticas, emitidas por Bettelheim y otros psicopedagogos, con respecto a la necesidad o no de ilustrar libros para niños, y deriva también aquel axioma que reza que los niños no deberían manejar libros ilustrados porque ello les priva de imaginar. Axioma que debe refutarse, no sólo porque etimológicamente imaginar viene de imagen y, en consecuencia, se precisan imágenes para poder imaginar, sino también porque creemos que la ilustración –algo más que una imagen suelta– posee un discurso propio totalmente apto para desarrollar los mejores potenciales lectores de la mente infantil.

EMISIÓN Y RECEPCIÓN DE LAS ILUSTRACIONES

Creemos que enseñar a valorar el libro ilustrado es uno de los grandes retos que la lectura infantil tiene hoy. Para este fin, resulta más interesante observar cómo la ilustración se convierte en herramienta de comunicación e interpretación del texto –analizando las opciones que se abren ante un ilustrador en el momento de emprender la tarea de ilustrarlo–, que el debate acerca de si la ilustración constituye una de las bellas artes o no, enjuiciando sus valores formales y estéticos. Y debemos precisar que los conceptos de estética y capacidad comunicativa no son excluyentes en absoluto.

Para ese análisis comunicativo, nos serviremos, una vez más, de los estudios de John Vernon-Lord, que él dirige a sus alumnos, futuros profesionales de la ilustración, enumerando las prácticas profesionales que cree interesantes para resolver el reto comunicativo de ilustrar un libro. Las resumiremos no tanto para que quien lea estas líneas aprenda a ilustrar, como para que aprenda a valorar las ilustraciones de los libros que están a su

---

(2) R. INNOCENTI: «La infancia como experiencia y como pretexto», en *Ponencias del tercer Simposi Internacional Catalonia d'Il·lustració.* Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura (1995), p. 137.

alcance. Ante cada premisa podemos preguntarnos, como lectores o educadores, ¿qué opción escogió el ilustrador y con qué finalidad? John Vernon-Lord propone (a los ilustradores, sí, pero también a los lectores):

- Observar siempre atentamente todo cuanto acontece a su alrededor.
- Leer cuidadosamente qué es lo que dice el texto y lo que no dice.
- Considerar qué pasajes del texto se pueden ilustrar y cuáles no.
- Estudiar una secuenciación posible en la medida en que se pueda mantener un ritmo secuencial constante.
- Diagramar dicha secuenciación en imágenes cerradas o abiertas, grandes o pequeñas, centradas o descentradas, etc.
- Valorar en qué punto de la acción se puede congelar una imagen, cómo y por qué con respecto a las anteriores y posteriores.
- Probar y aprobar las diferentes grafías que pueden emplearse (a trazos e incididores suaves corresponden sensaciones más suaves que a trazos fuertes).
- Buscar el tono del relato en la medida en que se pueda mantener constante (tono equivale no tanto a cromatismo cuanto a registro: lírico, satírico, épico...).
- Efectuar el cásting de los personajes, con las expresiones y actitudes adecuadas para cada momento, seleccionando éstas con sumo cuidado con el fin que el pequeño lector pueda penetrar en la personalidad de cada cual.
- Escoger los escenarios, tanto exteriores como interiores, decidiendo si se van a presentar de manera simple o detallada.
- Decidir qué otros objetos, componentes o propiedades hacen falta incluir y cuáles no.
- Seleccionar el punto de vista para cada imagen, porque pueden aportar contraste y dinamismo al relato.
- Optar por la estación del año, el momento del día o de la noche, o el tiempo meteorológico en que transcurre la imagen, porque, a menudo, el escritor no indica nada al respecto, y porque así se pueden obtener matizaciones lumínicas de gran expresividad. Optar también entre incluir o no sombras cortas o largas.
- Escoger la composición adecuada para que cada imagen refleje bien la idea o contenido de lo que se quiere expresar.
- Decidir el ritmo que imprimiremos a las acciones representadas y el procedimiento técnico más adecuado para ellas.
- Apostar por un determinado tipo de valores que se quieren transmitir. Por ejemplo: la presencia o no de violencia, de sexismo, de integración multicultural, de simbolismo...
- Reflexionar seriamente sobre lo que aquella obra concreta pueda aportar de nuevo, considerando si aquel texto merece una aportación vanguardista o, al contrario, una continuidad tradicional.
- Etc.

Y Vernon-Lord acaba diciendo:

> No creo que exista una única manera correcta de ilustrar para niños, pero pienso que algunas opciones son mejores que otras y, sobre todo, que hay muchas maneras de hacerlo. Los niños necesitan que se les estimule con la mayor diversidad posible de

> ilustraciones e historias. Me molesta profundamente oír a la gente decir de manera uniforme que a los niños pequeños les gustan las imágenes cuanto más simples mejor, o que prefieren los colores claros[3].

En efecto, no se ha demostrado todavía que exista «científicamente» un mejor modo de ilustrar que otro, a pesar de que corren muchos tópicos al respeto, sobre todo entre el colectivo de educadores (padres incluidos).

Ante cada una de las opciones que presenta un libro ilustrado, es mejor interrogarse sobre la idoneidad o no de aquella opción para aquel relato, que recurrir al estereotipo como norma. Así, los sombríos colores que Asch emplea para *El ratón del señor Maxwell* (Juventud, 2004) resultan tan adecuados para subrayar el dramatismo del relato como el claro y delicado trazo de Elena Odriazola para *La princesa y el guisante* (Anaya, 2003). Y, si intercambiáramos ambas opciones, probablemente el resultado sería negativo para las dos. Lo que de veras importa, para la calidad de una obra, es la complementariedad tonal entre las narrativas visuales y textuales de un libro, sobre todo en un álbum. Es decir, que la suma de sus elementos –texto y tipografía, ilustración y maquetación, etc.– no constituya una simple adición, sino, a poder ser, una recíproca multiplicación de efectos (y afectos).

VÍAS DE COMUNICACIÓN DENTRO DE LA ILUSTRACIÓN

Desde el punto de vista de la recepción lectora podemos efectuar una tipología de opciones o vías ilustrativas que establecen puentes o ejes de comunicación entre el emisor (ilustrador) y el receptor (lector), cuyos efectos tienen repercusiones claras para la interpretación y comprensión lectora.

Aunque resulta más fácil detallar estas vías separadamente, una tras otra, conviene aclarar que, en la realidad, la distinción entre ellas no es tan clara y que aparecen a menudo imbricadas entre sí, página a página y libro a libro.

- *La vía objetiva:* Es aquélla en la que el ilustrador actúa como cronista documental y persigue la máxima objetividad. Las tareas de inconmensurable rigor científico de Humboldt, Linneo o Darwin no hubieran sido posibles sin la práctica documental de la ilustración, en una época donde la fotografía era inexistente. Es cierto que la fotografía ha ido escorando la ilustración hacia otros ámbitos, pero también es cierto que la vía documental continúa siendo muy atractiva y una de las que mayor curiosidad despierta entre los niños. No debe olvidarse que «ver» equivale a «saber» y que la frase «lo sé porqué lo he visto» es algo más serio que un simple enunciado. Ninguna ilustración parte de la nada y cada vez que un ilustrador dibuja un ogro, un dragón o un marciano, lo hace gracias al cúmulo de ilustraciones que le ha legado el pasado. Aclaramos esto para que no se dé por sobreentendido que la vía documental sólo está al servicio de la narrativa realista o del libro de conocimientos. Sea cual sea el tipo de relato, el ilustrador ha visto y permite ver. En términos de

(3) J. VERNON-LORD: op.cit, p. 163.

teoría del conocimiento esto se traduciría como: «Ha visto y hace saber». Es obvio que, cuando un ilustrador hace de cronista, persigue la objetividad dentro de su discurso visual y anula a menudo sus ansias de originalidad en pos de otorgar al relato la mayor veracidad posible. Por esta razón hay tantos cuentos fantásticos ilustrados de modo casi hiperrealista, pues esa técnica confiere verosimilitud a lo narrado. Aunque no sólo de hiperrealismo se nutre esta vía documental. Pongamos como ejemplos una obra muy realista narrada con trazos de extrema simplicidad, como *Un día, un perro*, de Gabrielle Vincent (Parramon, 1990), y un fantástico cuento navideño con todo lujo de detalles hiperrealistas como *El expreso Polar*, de Chris Van Allsburg (Ekaré, 1988).

- *La vía subjetiva:* En el otro extremo de este eje comunicativo, nos encontraríamos con la ilustración introspectiva, en la que el ilustrador no nos informa de lo *que* ha visto sino de *cómo* lo ha visto. Nos informa, ante todo, de cómo ve y vive, personalmente, la ilustración. Estamos hablando de aquellos ilustradores que se comunican con su público a partir de su propia y particular «poética» visual, mostrando no tanto el universo externo como su propio e intrínseco universo interior, narradores que no quieren narrar sino narrarse. Sea cual sea la obra que ilustran, su poética peculiar la trasciende. Una «poética» que no debe confundirse con la lírica, porque es posible encontrar ilustraciones introspectivas de tipo épico, lírico o satírico. Sus imágenes están a menudo fuera del tiempo y de nuestro contexto, aunque puedan ser comprendidas por todos los niños del mundo, con la condición de que el editor y el lector manifiesten hacia ellas una recíproca sensibilidad. Evidentemente, el riesgo de incomunicación es altísimo. Pero, si ésta se establece, porque las sensibilidades de uno y otros concuerdan en algunos aspectos, se establecerá una importantísima empatía. Las obras de este tipo son obras únicas que, por encima de la historia que narran, nos hablan del artista que hay detrás. En estas obras, la ilustración no se produce tanto para transmitir un argumento como para transmitir un modo de argumentar. El ilustrador, al realizar el esfuerzo de explorar las formas visuales que le permitirán expresar con eficacia su yo interior, se aleja de los parámetros recibidos en su aprendizaje y, una vez acabada su obra, a menudo cuesta interpretarla objetivamente, porque pueda estar llena de callejones sin salida, de interrogantes sin respuesta. Son los nombres de Francisco Meléndez en *El peculiar Rally París-Pekín* (Aura, 1988) o de Anthony Browne en *Voces en el parque* (Fondo de Cultura Económica, 1999) los que acuden a nuestra mente en el momento de citar ejemplos.

Alejadas de los polos de máxima objetividad y máxima subjetividad encontraríamos otras dos vías ilustrativas de gran poder comunicativo. No hay nada como la empatía para comunicarse y, para conseguirla, el ilustrador puede emplear dos caminos: apelar al corazón o apelar a la inteligencia.

- *La vía de la empatía afectiva:* Tratemos primero de explorar la

empatía afectiva que es, de largo, la manera más abundante de ilustrar aquí y fuera de nuestro país. Porque es muy usual y quizás muy natural utilizar una manera cariñosa de «hablar» (entiéndase de «ilustrar») para dirigirse a un niño. Son ilustraciones donde los colores, trazos, entornos, angulaciones, puntos de vista, etc. suavizan al máximo su potencial para conseguir la mayor complicidad afectiva con el niño, intercambiando ternura por afecto. Ni falta hace decir que ésta es la más común de la vías comunicativas de la ilustración y también la que ha hecho más extenso su radio de acción, pues no sólo libros, sino juguetes, golosinas, mobiliario, moda y papelería andan llenos de ositos, patitos, conejitos y florecitas en suaves tonos pastel. Es, sobre todo, por la *forma* de los motivos y personajes como uno nota que se trata de artefactos para niños, ya sean impresos, bordados o modelados. Dicha forma es casi siempre redondeada y abundan los personajes de cabeza y cara ostentosamente redonda, ojos grandes, boca perennemente sonriente, manos y pies diminutos y sin ninguna relación anatómica con la magnitud de la cabeza y en cuanto al color se opta o bien por una gama brillante de colores puros y saturados, tipo parchís, o bien por tonos pastel suavemente enharinados, con lo que esta vía ilustrativa llega directamente al corazón del lector prioritariamente por su forma y sólo secundariamente por su contenido. Esta tierna manera de comunicarse es la causante de que a la ilustración infantil se le reproche a menudo de ser manierista, lo que en sí no es bueno ni malo, sino una simple constatación (que puede mover grandes mercados, como las marcas Tous y sus ositos, Agatha Ruiz de la Prada y sus tulipanes o Jordi Labanda y sus *fashion girls*). Retornando al mundo de la literatura infantil citaremos las innegables cualidades emotivas de Sue Heap en *Pequeño cowboy* (Kókinos, 1997) o de Noemí Villamuza en *Óscar y el león de correos,* de Vicente Muñoz Puelles (Anaya, 2000).

- *La vía de la empatía ingeniosa:* Así como podemos llegar a simpatizar con un niño mediante mimos, también podemos hacerlo mediante bromas y risas. A los niños les encanta el reto de tomar el pelo. Los ilustradores que buscan comunicarse así con sus lectores utilizan su arte preparando trampas ingeniosas, que desafían la inteligencia del lector convirtiéndose en retos intelectuales al sentido común y a la experiencia. Se trata de jugar, entrando en aquel *quid pro quo* que tanto gusta en la infancia y que se resume en aquella frase lúdica de reto que empieza por un «A que no sabes...» o «A que no puedes...» o «A que no ves...». Desde esta actitud de reto el ilustrador puede proponer juegos de perspectivas o anacronismos; puede proponer la lectura laberíntica de un conjunto de acciones imbricadas entre sí; puede esconder en el trasfondo escenas muy secundarias para el desarrollo del relato y que constituyen un contrarrelato a lo largo de todo el libro; puede distorsionar la anatomía, el movimiento, las proporciones para hacerlos risibles en su ridiculez, etc.. El ilustrador que actúa así reclama del espectador la capacidad de contrastar su

experiencia personal con la experiencia propuesta por la imagen. Esta relación irónica es siempre transgresora y es la transgresión lo que nos hace reír. El ilustrador utiliza la capacidad persuasiva de la imagen para fingir que lo imposible es posible. Captar ese engaño, esa broma, esa alteración a la norma que sólo el dibujo hace posible, nos da risa (y en eso, los dibujos animados con ejemplos tan ilustres como los *streptease* del Pato Lucas o los ojos de Dólar del Tio Gilito resultan excelentes). Normalmente se califica a las obras que emplazan así al ingenio del lector como "divertidas», aunque sus personajes sean de lo más serio y estén en situaciones muy comprometidas. Citemos a modo de ejemplo las ilustraciones de Anne-Marie Léveque y Lynda Corazza en *¡Mira que paso!* (Kalandraka, 1999) o de Cristina Losantos en *El circo* (La Galera, 2005), donde la ironía aflora por doquier.

Adentrémonos ahora en otro eje comunicativo donde los polos de acción son de otra índole, pues en ellos no se persigue empatía ni complicidad. Vamos a ocuparnos del eje cognitivo que va de la señal a la semiología.

- *La vía señalética:* Es ésa una vía que quizá no merece el nombre de vía comunicativa, tanto más si entendemos la ilustración como narrativa, pues en ella se ofrece poca o ninguna narratividad. Es meramente icónica y abunda en los libros de texto utilizados para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, cuando un dibujito nos indica qué es un *shirt* o cuán rico es *my tylor.* Es el dibujito que se propone en los laberintos gráficos para indicar dónde está el ratón y dónde el queso. En definitiva: es una ilustración o modo de ilustrar que se mueve siempre en unidades sueltas, sin fondos ni demás zarandajas, inconexas entre sí, prescindiendo de la secuenciación y composición propias de un buen álbum ilustrado. Por esta vía, el ilustrador se comunica con el lector prácticamente por «fonemas», por onomatopeyas, por indicios, sin proponerle unidades semánticas, frases significativas, visiones globales. Entre un libro ilustrado de esta manera y un álbum habría la misma diferencia que entre un toque de campana y la *Obertura 1812* de Tchaikovsky. Ambas piezas musicales tienen significación, pero la intensidad y duración del relato difieren enormemente. Aquel factor de temporalidad del que hablábamos antes queda aquí reducido al mínimo, es casi imperceptible, o forma saltos elípticos tan enormes que el lector no puede interpretar qué relación narrativa se establece entre una imagen y otra. Eso ocurre a menudo en las colecciones de libros juveniles y preadolescentes, en los que a cada veintitantas páginas «cae» una imagen que parece desprenderse de un hilo narrativo incógnito. Dicha ilustración, en general, tiene forma y pretensión de instantánea, como un flash que ilumina alguna secuencia del relato, pero es muy probable que, a lo largo del libro, no nos volvamos a encontrar ni con los mismos personajes ni con el mismo entorno. En ese tipo de libros, la prioridad la tiene el texto y, visualmente, viene a ser como si el lector se embarcara en un largo viaje dentro de un

túnel textual donde de vez en cuando, y por motivos orográficos que poco tienen que ver con el trayecto, deja entrever, como un relámpago, perspectivas fugaces del paisaje que se está atravesando. La comunicación visual por iconos obliga a una lectura compulsiva, dando bruscas sacudidas de una a otra imagen pudiendo ser éstas muy completas en sí mismas pero, por lo general, con poca capacidad para correlacionarse entre ellas formando un discurso coherente. Y, sin embargo, alguna joya hay en este camino comunicativo, como por ejemplo *La gran pregunta* de Wolf Erlbruch (Kókinos, 2004) o *A moverse* de Taro Gomi (Fondo de Cultura Económica, 1997).

- *La via semiológica:* La más yerma y escasa en producción de la vías comunicativas que ofrece la ilustración sería aquélla que persigue y logra abrir caminos a la investigación visual y gráfica en su vertiente semiológica. Se trata de experimentar con los recursos y virtudes propios del lenguaje visual hasta conseguir componer un relato singular, un cuento, con ellos. La rareza de este juego semiológico produce obras únicas, álbumes excepcionales, tratamientos visuales que no pueden ser aplicados a otro relato que no sea ése. Hablamos de *Little Blue & Little Yellow* de Leo Lionni (McDowell, Obolensky, 1959) y de su elaborada sencillez para narrar la teoría del color donde formas abstractas interpretan una emotiva historia de amistad; o de *Flicts* del brasileño Ziraldo (Expressão e Cultura, 1968) donde se nos hace verosímil, por medio de formas y composiciones geométricas, la existencia de un color inexistente y viajero; o de las prodigiosas metamorfosis de una mancha creada por Iela Mari en *El globito rojo* (Lumen, 1967). Se afirma, entre los doctores universitarios, que esta vía narrativa constituye la mayor aportación de la denominada literatura «infantil» a la Literatura «a secas». Y quizá la más reciente contribución española en este ámbito sea la de Arnal Ballester en *No tinc paraules* (Media Vaca, 1998).

Ésas serían las seis vías comunicativas que un ilustrador podría emprender para establecer contacto con sus lectores. Hemos detallado tres ejes que marcan la pauta de la recepción:

- Aquél que iría desde la máxima objetividad en la representación (*vía documental*) a la máxima subjetividad poética (*vía instrospectiva*).

- Aquél que nos conduciría desde la máxima emotividad (*vía empatía afectiva*) hasta la máxima racionalidad (*vía empatía ingeniosa*).

- Aquél que nos llevaría desde el polo de la recepción de la señal (*vía señalética*) hasta el polo de la significación e interpretación semiológica (*vía investigación semiológica*).

Naturalmente, cualquier imagen dentro de un libro puede informar o sensibilizar, despertar una relación afectiva o transgresora, indicar o experimentar, pero es el desarrollo continuado de una de estas aptitudes el que otorga a la comunicación que establece la obra la cualidad de relato narrativo, propia de

aquello que hemos precisado que entendíamos por trabajo de ilustración. Entonces es cuando podemos calificar una obra ilustrada de relato documental, o de expresión de una poética personal, o de narración afectiva, o de discurso ingenioso, etc. Porque es entonces cuando el receptor se sentirá vinculado, involucrado, en lo que aquellas imágenes le han contado en aquel libro. Es el proceso de lectura –el largo y múltiple proceso de concatenación de elementos significantes– lo que otorga a la ilustración su cualidad de lenguaje, con todo lo que ello comporta.

Entonces, y como conclusión y aportación importante en esta investigación, nos percataríamos de que los tres ejes que marcan los polos de esas vías comunicativas podrían encontrarse en un punto de intersección, en una encrucijada proyectiva, desde la cual iniciar aquella órbita cognitiva, aquella dimensión perspicua de nuestra mente, en la que se basa la competencia y el placer de la lectura.

LA RECEPCIÓN INFANTIL DE LA ILUSTRACIÓN

Hemos afirmado que la ilustración, como imagen narrativa, constituye un lenguaje, y que lo es, precisamente, en la medida en que la percepción de sus elementos es capaz de estimular nuestra mente según esquemas significativos.

Aunque hemos hablado del predominio del dibujo de representación dentro de la ilustración, y de hasta qué punto el ilustrador se encuentra ante una elección permanente de opciones formales y de caminos comunicativos, hay que señalar que los adultos somos especialmente inconscientes de hasta qué punto nuestra comprensión de la lectura visual es fruto de un aprendizaje. Efectivamente, comprender la representación no es una actividad congénita. Es el resultado de un largo proceso donde el habla y el adulto resultan esenciales.

Hace tanto tiempo que aprendimos a «ver», queda tan lejos de nosotros el primer contacto con aquellas formas sin peso ni grosor que hay en los libros y pantallas, que hemos llegado a la conclusión de que todo el mundo sabe mirar una imagen sin haberlo aprendido, y que nada es más evidente que un dibujo figurativo o una fotografía. Y, sin embargo, no es así. Lo aprendimos. Y lo aprendimos gracias al potencial humano para entender la representación. Un potencial singular que no se da en ningún otro ser vivo que no sea el género humano.

¿Qué es la representación? Hablamos de *representación* teatral cuando fingimos cualquier acontecimiento, cuando la ficción dialéctica nos ayuda a comprender una realidad «otra». Hablamos de representantes del pueblo cuando designamos a aquellas personas que nos *representan* en los escenarios del poder, a los «otros» que son –o deberían convertirse en– mi «yo». Y hablamos de representación en el caso de la imagen, cuando una imagen, una postal, pongamos por caso, *representa* la torre Eiffel de París (no lo es, sólo la representa, es decir, la presenta de una manera «otra» que en la realidad). El nexo común de todas esas representaciones radica en el concepto de alteridad, un concepto importantísimo porque a través del otro, de lo otro, se alcanza a ser más nosotros mismos que nunca.

Una de las funciones esenciales de las ilustraciones dirigidas a la más tierna infancia consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas bien distintas, en las que el niño desarrolla habilidades y experiencias sumamente básicas para su desarrollo y sociabilización. Y esta iniciación

a la experiencia plástica pasa por el habla del adulto. El intercambio oral adulto/signo/niño es imprescindible para la lectura en general y para la lectura visual en particular. Espontáneamente, un bebé no vería en las imágenes de un libro ninguna señal inteligible y es probable que, en su mente, el lenguaje de un librito en cartoné, el diseño tipográfico de una caja de zapatos o la marca de una lata de sardinas, fuesen similares. Dice la psicopedagoga francesa Jeanine Despinette:

> La actitud de los padres respecto a la relación niño/libro durante la etapa preescolar es fundamental, porque determina el interés o la indiferencia del niño hacia el objeto libro y el clima afectivo de esta relación (...) Para el bebé que se encuentra con un libro ante sí, la intervención de la persona según él *competente* en el habla es absolutamente necesaria, no sólo para establecer la relación esencial entre el dibujo y la palabra, sino también para llegar a una auténtica ampliación de la experiencia de la *adquisición*, vital para él.[4]

La experiencia de la adquisición de la representación, y, más concretamente, de la representación gráfica, constituye la primera fase del proceso de la lectura visual, consistente en *reconocer* qué es aquello, aquella mancha, aquel dibujo. Esta primera fase de aprendizaje del lector procede mediante un discurso interrogativo en la que a la pregunta «¿qué es?» formulada, a menudo, mediante una gesto del dedo índice sobre el papel, el adulto responde designando aquella forma gráfica con un nombre «Mira, un perro» o «Mira, un gato» (a veces, en vez de un sustantivo se utiliza una onomatopeya: un guau-guau o un miau-miau). La repetición constante de esta designación, en un ambiente o circunstancia colectora tan relajada como sea posible, será repetida y apreciada por el niño como si de un juego se tratara y no tardará en aventurarse él solito a dar las respuestas que sabe certeras con gran entusiasmo.

Progresivamente, la ilustración le irá ofreciendo una mayor complejidad que la meramente designativa, descodificadora. La ilustración irá ganando autonomía narrativa, en ella se insinuará la vida, con sus actores, sus decorados, sus acontecimientos. Ya no se limitará a mostrar, sino a explicar, adquirirá un argumento. Las cosas que representa ya no sólo son eso o aquello, también hacen y les pasan cosas: suben, bajan, comen, saltan, ríen, lloran... Y aquí, el intercambio de experiencias con el adulto pasa por interrogar e interrogarse no sólo sobre qué cosa es aquello, sino también y, ante todo, sobre qué hace y cómo lo hace y por qué. La segunda fase del proceso de lectura visual consiste en *identificarse* a sí mismo a través de lo que la imagen representa, en llorar si el otro llora o en reír si el otro ríe, en definitiva, en aplicar el propio mundo de experiencias emocionales a la representación de las experiencias del otro.

Y la tercera fase de este proceso de aprendizaje de la lectura visual[5] consiste en *imaginar*, es decir, en ser capaz de proyectar una realidad «otra» a la realidad gráfica de la ilustración que, a su vez, representa otra realidad que la propia del lector. Imaginar es sumar, el resultado de sumar dos experiencias reales –la del lector y la de la imagen– para conseguir otra. Cuando un niño, observando la ilustración de una

(4) J. Despinette: "Lectura de les imatges», en *La literatura en colors.* Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, (1989), p. 32.

(5) Véase el libro de T. DURAN: *Leer antes de leer.* Madrid. Anaya, 2002, cap. III, pp. 39-52.

página es capaz de proyectar lo que habría más allá o más acá del marco del encuadre, o de «oír» el murmullo de las olas en la representación de una acuarela sobre el mar y zambullirse en él, o de «volar» junto a *Los Tres Cerditos* del álbum de David Wiesner (Juventud, 2003) aunque esté en el regazo de su cama, ha alcanzado su madurez en las competencias de la lectura visual. Y eso ocurre en edades muy tempranas e impregna profundamente nuestra mente, a veces de un modo indeleble.

La gran virtud de la lectura visual que nos ofrecen los libros ilustrados es la de que nos permiten adquirir unas competencias, experiencias y emociones que resultan básicas para nuestro desarrollo cultural y social. Porque, ¿acaso la lectura textual no consiste también en reconocer los signos alfabéticos, identificarse emotivamente e imaginar otros mundos posibles? Es más, la vida, la vida misma, aquélla que nos hace ser quien somos, personas entre personas, ¿no consiste acaso en demostrar que somos capaces de reconocer en los demás a nosotros mismos, en identificarnos en los aspectos humanos de nuestra variada existencia y en imaginar que otro mundo es posible aunque esto sea un sueño utópico? En frase de André Bretón (*Point du Jour*, 1942), acabaremos nuestro artículo afirmando que

> los libros de nuestra infancia, con sus páginas resplandecientes de luces y sombras, decidieron quizás, por encima de cualquier otra cosa, la naturaleza de nuestros sueños.

BIBLIOGRAFÍA

ARNHEIM, A.: *Arte y percepción visual.* Madrid, Alianza, 1985.

BARTHES, R.: *L'aventure semiologique.* Paris, Seuil 1985.

BERGER, J.: *Modos de ver.* Barcelona, Gustavo Gili, 2000.

DURÁN, T.: *La literatura en colors.* Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1989.

— *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado.* Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000.

— *Leer antes de leer.* Madrid, Anaya, 2002.

DURANS, M.; BERTRAND, G.: *L'image dans le livre pour enfants.* Paris, L'École des Loisirs, 1975.

MOEBIUS, W.: «Introducción a los códigos del libro-álbum», en *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños.* Parapara Clave. Caracas, Banco del Libro (1999), pp. 99-114.

PARRINI, P.: *Los recorridos de la mirada.* Barcelona, Paidós, 2002.

ANIMACIÓN A LA LECTURA Y TIC: CREANDO SITUACIONES Y ESPACIOS

JOAQUÍN PAREDES LABRA*

RESUMEN. Este artículo aborda un análisis crítico de los principales procesos metodológicos que apoyan la animación a la lectura mediante tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A partir de un proceso de integración de las TIC en la escuela y su vinculación con otros espacios como las bibliotecas y el ciber-espacio, se abren posibilidades para reorientar las actividades de animación a la lectura mediante procesadores de texto, multimedia, programas de lengua, cuentos electrónicos y desarrollo de proyectos telemáticos.

ABSTRACT. This article deals with a critical analysis of the main methodological processes underpinning creative writing and storytelling through the use of information and communication technologies (ICT). The process of integrating ICT in schools and its links to other spaces like libraries and cyberspace open up the possibility of reorienting reading and writing activities using word processors, multimedia, electronic language programs, interactive storybooks and the development of web projects.

Ahora que los ordenadores e Internet han entrado en tantas escuelas, quienes realizan animación a la lectura se preguntan por una participación meditada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los proyectos que emprenden.

Las TIC parecen ser un nuevo enemigo de la lectura, que conviene sumar a los medios de comunicación (principalmente la televisión y el vídeo), y los videojuegos. Por ello, plantear usos de las TIC en la animación a la lectura no deja de ser problemático, y aún más pensando en aquellos que aprenden y afianzan sus habilidades lectoras, al final de la Educación Infantil o en la Primaria; o quienes ocupan tanto tiempo con estos dispositivos, escolarizados en Secundaria.

Por otra parte, Internet (como ocurrió con los medios audiovisuales y luego con los ordenadores) es una nueva frontera de alfabetización (Leu, 2001), donde la lectura crítica y su carácter progresivo es tan importante.

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 255-279
Fecha de entrada: 07-07-2005

Así, las TIC son «nueva frontera para la literatura» o «enemigo de la lectura», un panorama de tecnofilia y tecnofobia. Sin embargo, hay muchos signos de superación de la paradoja, por ejemplo entre quienes hacen animación a la lectura desde las bibliotecas (Gómez Hernández, 2002) y los estudiosos en general, como el grupo *Hermenia* de la *Universitat Oberta de Catalunya* (http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/cat/publicacons/publicacions.html). Esta paradoja la resuelven parcialmente del siguiente modo: si aceptamos que los soportes digitales pueden ser tan dignos como otros vehículos culturales, las TIC separan culturalmente a quienes las tienen de quienes no, son un nuevo foso. Las escuelas y bibliotecas públicas tienen los recursos al menos para que quienes no tienen TIC en sus hogares las disfruten en espacios comunes. Pueden ser integradas con naturalidad en la vida de los estudiantes, utilizadas de forma activa y sus usos traspasar el mero artefacto, como pasa con los libros. La participación de padres y profesores será fundamental, aunque la forma de encarar los usos de las TIC en los centros tendrá que cambiar.

En este artículo se pretende valorar cómo aprovechar las TIC para fomentar la lectura, una suma de capacidades que también está en la base de nuevas alfabetizaciones visuales, informáticas y para las redes.

La tarea aquí es entusiasmar sin caer en un catálogo de posibilidades casi inacabable para quienes no manejaron nunca ordenadores, que canse a los que saben manejarlos, tan parco que sea críptico para quienes no los utilizaron nunca en contextos de enseñanza-aprendizaje y tan extenso que no añada nada nuevo a quienes lo practican.

Porque estar alfabetizado es necesario para estarlo digitalmente, lo que supone, entre otras cuestiones, estar abierto a manejar una enorme biblioteca, a veces en otros idiomas, y ser capaz de producir para otros y trabajar en equipo, en lo que se ha llamado *dos universos que interactúan*.

LA LECTURA EN EL AULA. UNAS NOTAS PARA EMPEZAR

Leer y escribir son procesos dinámicos complejos que no son reversibles el uno hacia el otro, aunque sí son actividades solidarias. El alumno que escribe tiene que implicarse constantemente en actividades de lectura.

Las actividades de animación a la lectura empiezan desde el aprendizaje de los primeros rudimentos lectoescritores. Los cuentos contribuyen a la metodología practicada en las aulas de infantil. Los niños de 4 años de un estudio de casos de Barrio y Domínguez (1996) trabajan con el código alfabético mediante un método que asocia el fonema al grafema mediante un gesto. Las actividades se ponen en relación con la narración de un cuento donde se van presentando las letras. Cuento, gesto y nombre de la letra son los elementos que sirven para que el niño asocie la grafía de la letra con su sonido.

Con los niños de 5 años de ese estudio de casos se recuerdan y refuerzan los aprendizajes. Las actividades se centran en la escritura de nombres que aparecen en fichas de trabajo de lo que entendemos como libro del alumno, si bien hay abundante material manipulativo y en exposición junto al recurso del rincón de los cuentos.

Los cuentos permiten introducir el centro de interés quincenal. La maestra se apoya en sus ilustraciones y elige en la asamblea de clase una frase mágica sobre la que luego trabajan los niños copiando, dibujando o realizando otras actividades. El cuento también forma parte de las

actividades realizadas en casa. Los niños de estas edades realizan muchos dibujos que acompañan con escritura y que llevan al aula. La maestra anima a los niños a hacer *cuentos*, que hacen en casa, leen a sus compañeros en clase y dejan en el rincón de la lectura. Este tipo de actividades convierten las asambleas en un espacio donde los niños cobran, si cabe, mayor protagonismo de la actividad en el aula. Hay manipulación, construcción, comunicación y juego.

En la Educación Primaria, los niveles de los lectoescritores son ciertamente variados. En el Primer Ciclo aprenden a leer y escribir, y el tercero y último completan un proceso por el que pueden escuchar, hablar, leer y escribir con soltura.

Uno de los primeros peldaños para el fomento de la lectura se encuentra en las bibliotecas de aula, donde la explotación semanal–quincenal de la lectura es una baza principal para la lectura comprensiva, con actividades analíticas y sintéticas, resúmenes de argumento, definición de personajes y situaciones principales e ilustraciones evocadas o generadas. Leer y escribir son aquí procesos solidarios. Además, ocurren procesos de presentación (dimensión social del texto) y colaboración con otros compañeros (un acopio de textos infantiles que son leídos sucesivamente por distinto niño, con nuevos resúmenes y dibujos).

Un ejemplo es el caso de Flora (Paredes, 1998), donde la maestra, de primero de Primaria, pretende impulsar la lectura mediante un uso regular y planificado de la biblioteca de aula. El funcionamiento de la biblioteca es un préstamo individual al que sigue una devolución del libro y un dibujo sobre la lectura.

Larrañaga y Yubero (2003), por su parte, relatan algunas experiencias con niños más mayores (de 9 y 10 años). Así, indican cómo los niños, a partir de la lectura de un libro: continúan la historia a partir de un fragmento; construyen diálogos en los que participan personajes del libro; entrevistan a un personaje relevante de la historia; a partir de un principio, un nudo y un desenlace se les pide que inventen una historia; describen un personaje principal del libro; crean nuevos personajes; hacen historias nuevas a partir de unos indicios o con unas palabras clave; o recrean la historia a partir de las ilustraciones del libro. Estas propuestas pretenden activar al lector, su interés por la lectura que realizan, su comprensión así como el espíritu crítico.

Toledano (2002) propone entonces una lista de consideraciones individuales, sociales y escolares que se deben tener en cuenta al desarrollar proyectos de animación a la lectura con TIC:

- La relación con la lectura es un largo proceso que cada alumno sigue de forma individual. No pueden esperarse éxitos espectaculares a corto plazo.
- La influencia de los primeros maestros y de la propia familia suelen ser dos factores determinantes en la actitud hacia la lectura.
- La tarea de animación a la lectura exige una minuciosa planificación: selección adecuada de textos y actividades antes, durante y después de la lectura.
- Conviene conocer la experiencia lectora de nuestros alumnos. Los modos de trabajar de nuestros compañeros son un buen punto de arranque.
- La lectura no es sólo el acercamiento al canon literario. Literatura es lectura.
- La tarea de leer no se puede aislar de la actividad de escribir: animar a leer es, también, animar a escribir. Se puede leer y escribir en los dos soportes.

Conviene tener presente estas estructuras de trabajo para entender un poco mejor qué actividades puede incentivar usos de las TIC en proyectos de animación a la lectura, pues, como recuerda el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública (Gómez Hernández, 2002), la animación a la lectura debería brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo, estimular la imaginación y creatividad de los niños y jóvenes, fomentar el conocimiento del patrimonio, la valoración de las artes y de los logros e innovaciones científicas, facilitar el acceso a todas las expresiones culturales, fomentar el diálogo intercultural y prestar apoyo a la tradición oral. Estos propósitos pueden ser atendidos por las TIC, cuando se crea y recrea mediante técnicas de escritura creativa, o cuando se utilizan sus posibilidades comunicativas, como se verá más adelante.

EN OTRA ESCUELA. PREGUNTAS INICIALES PARA IR MÁS ALLÁ EN LA ANIMACIÓN A LA LECTURA CON LAS TIC

Aunque se repite con cierta insistencia, la incorporación de ordenadores a las aulas no conlleva necesariamente la mejora inmediata en la consecución de los objetivos propuestos por los profesores. Desgraciadamente, tampoco hay muchas evidencias en el progreso de los estudiantes con peores resultados en destrezas lectoescritoras cuando utilizan ordenadores o TIC, posiblemente porque en los estudios realizados las realidades escolares son ajenas a algunas consideraciones que ahora se harán.

En muchas ocasiones, los ordenadores (como pasa con materias con anterioridad ajenas a la tradición escolar) ya han sido «escolarizados», y casi nada ha cambiado. Esto es así porque en la vida cotidiana de las aulas hay complejidad, fragilidad, discontinuidad, conservación y autenticidad limitada (Nixon, 2003), donde no siempre es fácil promover la participación de los estudiantes en procesos amplios que les permitan poder ser ciudadanos más plenos, ir más allá del aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo en Primaria o la preparación general de la Secundaria.

Son pertinentes entonces cinco principios para hacer efectiva la alfabetización con y para las TIC: antes que las posibilidades de las TIC está primero la actuación posible del profesor; las prácticas de los profesores y los usos de las TIC deben ser complementarios; los usos de las TIC deben ser practicables; se debe atender siempre la equidad de las prácticas educativas y la integración de las TIC debe reconocer y ajustarse a la trayectoria de los procesos emprendidos en las aulas.

Es decir, al integrar las TIC se deben estar respondiendo preguntas del siguiente tenor: ¿cómo pueden aprender los docentes a utilizar las TIC para su trabajo cotidiano –y no de manera genérica? ¿Qué modelos pedagógicos tienen en cuenta la alfabetización y los usos de las TIC realizados en contextos reales –y no genéricos? ¿Qué nuevas posibilidades de alfabetización aportan las TIC? ¿Cómo cambian esas posibilidades en función de los contextos de aplicación? ¿En cuáles el profesor puede organizar sus clases con apoyo de las TIC y no forzado por ellas? ¿Cómo están relacionadas la alfabetización y la tecnología y cómo los profesores pueden dar sentido a esa relación? ¿Qué principios y métodos guían la integración de las TIC para el aprendizaje en el aula? ¿Qué posibles usos darle entonces a las TIC en la alfabetización en el aula? De esta forma, las TIC adquieren las dimensiones cultural y crítica que tienen las prácticas escolares (algo que ya se viene haciendo sin ellas y que adquiere nuevas dimensiones

al aplicarse «sobre el terreno» las TIC), y requieren a estudiantes y profesores nuevas habilidades «operativas» –básicamente se trata de destrezas en el manejo de dispositivos–, que se deben asumir en las prácticas escolares. Muchos currículos, como el norteamericano o el español, proponen que la utilización de las TIC por los alumnos debe facilitar la búsqueda, interpretación y afianzamiento de la lectura y la escritura. Sólo los profesores que ya están utilizando las TIC buscando y utilizando información para sí van a tener posibilidades de descubrir su aplicación con los estudiantes. También se requiere superar modos tradicionales y usos transmisivos con profesores que aprovechen la ocasión que brinda un tema, una actividad o un evento desarrollando experiencias; y, más allá, profesores investigadores y usos en proyectos o profesores críticos y materiales como centro del trabajo.

Veamos, entonces y con este método, la forma en que las TIC contribuyen a prácticas reales de animación a la lectura, volviendo a los casos antes presentados.

Cuando una maestra de Educación Infantil que trabaja de esta forma introduce el ordenador en el aula (Barrio y Domínguez, 1996), lo suele hacer como un rincón más que es presentado al grupo dentro de una actividad que hace atractivo y significativo su contenido. El ordenador convierte en público el proceso de escritura también para niños tan pequeños, forma parte de una escritura colectiva que abundó en procesos de colaboración entre niños, y los programas de ordenador y la metodología práctica dieron un carácter de juego al trabajo realizado. La identificación de fonemas, la corrección y el control estuvieron presentes. Los dispositivos utilizados, aun en este nivel educativo inicial, dieron muchas oportunidades.

En Primaria, Sundblad y otros (1999) describen el proyecto *ESE (Experimental School Environments)*, que incluye la participación de niños ingleses y suecos de 5 a 7 años que escuchan y cuentan cuentos. Los niños son «inventores» que realizan una inmersión tecnológica con sus maestros, con libertad absoluta para explorar un entorno tecnológicamente rico, con pocas limitaciones de tiempo, apoyo de los adultos y asambleas diarias. En una parte muy importante se trata de escuchar y contar cuentos. En otra de compartir una tarea motivante común, en la que se utilizan los ordenadores. También se generaron situaciones que requirieron del diálogo, la creatividad y el juego. Por ejemplo, una de las series de sesiones tuvo como tema «El espejo mágico»: se contó un cuento sobre un espejo mágico en un aula ricamente decorada al efecto; los niños hicieron dibujos, charlaron sobre la historia, alguno la volvió a contar al grupo, vieron fotografías, construyeron un espejo y otros objetos con ayuda de adultos, jugaron, trabajaron sobre una historia con lápiz y papel y también con un programa de dibujo (primero libremente, luego sobre propuestas de «inventos», al final para completar una historia, con ayuda de un adulto o por parejas), escanearon sus propios dibujos y los modificaron en el programa de dibujo.

Los principales problemas para el desarrollo del proyecto vinieron del tiempo que exigía y de la dificultad de los niños para dar respuestas «que no esperaba el adulto».

En estos dos ejemplos se observa lo que Barberá (2004) indica como necesidades para la integración de las TIC en el aula: en cuanto al grupo clase, atender la metodología practicada (con mención al tipo de interacción dentro del grupo), la secuenciación realizada (con atención a las actividades seleccionadas y su interacción) y los horarios previstos; y en cuanto a las actividades de enseñanza-aprendizaje, interacción, evaluación y representación

de la actividad. Es decir, para que los niños lleguen a producir materiales pasan por un proceso de inmersión tecnológica que empieza con bajos requisitos o de fácil manejo, se crea un ambiente y luego utilizan el ordenador.

Diversos autores (Leu y Kinzer, 1999; Valmont, 2003; Schmidt y otros, 2004) defienden que la enseñanza de la lectura y la escritura, que en sus niveles básicos se desarrolla durante la Educación Primaria y que consiste no sólo en trabajar con literatura infantil de calidad, mejorar los talleres de lectoescritura y apoyar la lectura guiada, complementados por las TIC; va más allá, incorporando nuevos códigos, buscando en las TIC nuevas posibilidades dentro de sus potencialidades, desde materiales servidos por dispositivos electrónicos o albergados en sitios web a gráficos, animaciones y otras posibilidades generadas por unos programas muy variados.

Los profesores que realizan animación a la lectura y que se deciden a utilizar TIC saben que las actividades que incluyan no son unas más, sino parte de un proyecto más amplio.

Una cuestión de espacios

Tomando como base de trabajo la actividad escolar y la escuela aparecen nuevos espacios para la animación lectora con TIC, tales como las bibliotecas y los proyectos en webs, en entornos colaborativos y en *blogs*. Se trata de hacer efectivo que el alumno lector es polivalente porque, entre otras cuestiones, es capaz de leer en distintos soportes (en los que se incluyen los electrónicos) y domina diversos espacios como la Red (Gómez Hernández, 2002).

Los profesores convierten sus clases en entornos de aprendizaje, particularmente los de Primer Ciclo de Primaria, y aquellos que conciben la enseñanza como un espacio para trabajar o como un proyecto que desarrollar con sus estudiantes. Utilizar tecnologías en el aula es reforzar estos entornos, por principio cambiantes y polimorfos.

Todo no queda circunscrito a la vida en las aulas, y convendrá recordar que el papel determinante de las posibilidades organizativas de los centros, tan importantes para integrar los ordenadores y para desarrollar proyectos de animación a la lectura por separado, cuanto más importantes cuando van de la mano. Barberà (2004) señala algunos factores clave para incluir el trabajo con ordenadores en la vida de los centros: la disponibilidad de recursos materiales, cierta planificación de su uso (que tiene que ver con los espacios y los horarios del centro) y la existencia de relación del profesorado y docencia colaborativa.

Es necesario, entonces, la mejora de las dotaciones de equipos informáticos, la formación de los profesores como equipo y la integración efectiva de las TIC en la planificación del centro como un todo.

Se ha establecido que los usos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están íntimamente relacionados con la forma de concebir la enseñanza y los tiempos escolares (Paredes, 1998) por parte de los profesores.

También se está verificando en la formación inicial y permanente de profesores (Schmidt y otros, 2004) que cuando los profesores tienen confianza en los usos que pueden hacer de las TIC (hay cierta saturación en el uso personal de las TIC por su parte) es más probable su utilización en situaciones educativas. Es conocida la resistencia al uso de las TIC, resistencia fundamentada en su bajo conocimiento.

Por ello, se debe plantear que procesos de innovación como son la introducción de TIC en la enseñanza son más

sólidos cuando, no ya los profesores como individuos sino en el centro como equipo, define cómo va a hacer uso de las TIC en las aulas y la vida cotidiana del centro, al menos en lo que los recursos de sus centros permite.

De forma paralela, convendrá dar la vuelta a que el uso de las tecnologías en los hogares es pocas veces un acicate, más bien se trata de una barrera y un desafío para hacer participar las TIC en las aulas.

Al tiempo, se deberán haber producido cambios, posiblemente menos tangibles pero en la base de los progresos materiales y organizativos antes citados, auténticas innovaciones, en las actitudes de los profesores y generadores de visiones amplias sobre el impacto de las TIC en la vida de los centros.

Cada profesor puede hacer una aproximación tecnológica muy variada al desarrollo de un proyecto de animación a la lectura. No hay una solución, ni más tecnologías o mayor sofisticación garantizan mejores resultados. La única condición es la nada fácil de la integración de las TIC en el aula.

LA ESCRITURA CON ORDENADORES

El hecho de utilizar el ordenador puede ayudar a sensibilizar al alumno hacia el mundo escrito. Con todo, en el uso de ordenadores se implican determinadas habilidades básicas de lectura y escritura, y el teclado y el ratón se convierten al principio en valladares.

Además, las propuestas de soporte informático deben hacer compatibles la lectura permanente con la conciencia de la comunicación con una tradición y una cultura, la imaginación de mundos, la exploración, la construcción y la expresión de sentimientos y de búsqueda de sentido de la vida humana, la crítica, el goce y disfrute e incluso el juego. Para completar este cuadro, la continuidad entre comunicación verbal y no verbal, especialmente con los códigos audiovisuales, es posible con herramientas informáticas de fácil manejo.

LA UTILIZACIÓN DE PROCESADORES DE TEXTO

Los usos en la escuela de procesadores de texto en creación literaria son casi tan antiguos como su primera aparición en el mercado, a principios de los ochenta. Ocurre que son el principal programa en la enseñanza de la lengua y la literatura en Primaria, aunque desgraciadamente vienen teniendo usos restringidos a la mera ejercitación (Mumtaz y Hammond, 2002). Así, en muchas escuelas inglesas –donde las TIC tomaron nuevamente importancia en el currículo de principios de este siglo– los estudiantes aún ahora hacen sus borradores a mano, son corregidos por sus profesores y pasan individualmente el trabajo a ordenador. Otras estrategias, como realizar un trabajo de discusión en grupo previo al trabajo individual, son menos frecuentes. El ordenador se convierte de esta forma en una herramienta que se integra en la enseñanza para reproducir esquemas ya habituales.

Para Martí (1992), un procesador de texto es una herramienta informática de propósito general, por ello muy extendida, que permite acciones básicas de la escritura (planificación del texto, organización del texto en el papel, presentación clara, correcciones), el texto producido es «público» (está en la pantalla, se puede revisar y corregir, lo pueden hacer otros), la escritura es una situación de resolución de problemas (el texto se articula en un discurso ordenado sobre el que escritor/lector piensa, al que se pueden añadir, cortar y pegar ideas y párrafos) y la escritura se presta a tareas de creación y

colaboración (un texto colectivo, un periódico escolar, otros materiales con sentido holístico).

Antes de empezar a trabajar con procesadores de texto conviene haber realizado actividades «analógicas», tales como composiciones escritas, haber transformado historias en cómics o dramatizaciones, tener experiencia en el trabajo en grupo, y ciertas nociones de la planificación de una historia.

Las actividades pasan por un proceso de generación de ideas, organización de las mismas, composición de los textos e intercambio.

Sin embargo, herramientas de propósito general como éstas no tutelan la escritura, incluso cuando se utilizan correctores gramaticales avanzados, por su carácter estándar y su falta de adaptación al escritor. Los neófitos requieren el apoyo y la organización de actividades por parte del profesor.

Algunas investigaciones aplicadas han propuesto ciertos programas donde se intentan superar estas dificultades (Macarthur, 1999; Wiemer-Hastings y Graesser, 2000). Se trata de procesadores de texto específicos para trabajar estas habilidades metacognitivas, al tiempo que atienden las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje. También pueden incorporar *agentes*, un desarrollo de los laboratorios de inteligencia artificial para personificar puntos de vista. Con un fuerte componente motivacional, el personaje que encarna cada agente interroga al alumno sobre la estructura, sentido y coherencia de sus producciones. Con estas mejoras técnicas (revisión ortográfica y gramatical mejorada, síntesis de voz, predicción de escritura, reconocimiento de voz, agentes) se contribuye a una escritura donde:

- Se superan algunas dificultades mecánicas y errores (la fiabilidad de estas mejoras sigue requiriendo altas habilidades lectoescritoras), que distraen el sentido global de las producciones escritas de los alumnos.
- La mejora de la cantidad y calidad de estos escritos contribuye a mejorar los aspectos motivacionales también presentes en la producción escrita.
- Se mejora la coherencia de los textos.

Sin embargo, tienen enorme importancia secuencias de actividades más ricas pues involucran a los estudiantes en la creación de un marco de actividades, el desarrollo de un bucle de actividades alumno-profesor (actividades individuales o por parejas de los alumnos, relectura con el profesor de la estructura, la línea argumental y las frases clave).

Ejemplos del trabajo del profesor al respecto los encontramos cuando se proponen ejercicios de este tenor (Martí, 1992; Serra, 2002):

- Trabajar con sinónimos. Se ofrece al alumno (9-10 años) una relación de frases cortas y una lista de palabras. Debe sustituir una palabra de cada frase con otra de la lista sin que cambie el significado de las frases (mediante el uso del cursor y las teclas de borrar o insertar). De forma complementaria, puede utilizar la función «Sinónimos».
- Continuar una historia a partir de un texto escrito (desde los 10 años), para trabajar la función de relación entre lectura y escritura.
- A partir de un texto escrito se le pide a los alumnos (10 a 12 años) que introduzcan algún cambio (mediante la función «Buscar y Reemplazar»).

- Creación de materiales impresos que responden a una motivación o necesidad de los alumnos o el grupo (boletines de noticias, cartas, historias, entre otros).
- Centones (nuevos versos a partir de otros) donde destrezas de uso del procesador de textos como «Copiar» y «Pegar», tan elementales, son básicas.
- Actividades «5+7», en las que jugar a sustituir sustantivos, vocales o determinantes con cierta secuencia, para luego reír o asombrarse de los resultados, mediante «Buscar y Reemplazar» en el procesador de textos.

Fruto de las aportaciones constructivistas a la educación, y con un enfoque orientado a actividades lectoescritoras más interactivas (Rossito, 2004), es muy habitual en nuestras escuelas la utilización de organizadores gráficos (mapas visuales, mapas mentales, organizadores visuales), desde un torbellino de ideas, a la presentación de los resultados de una pequeña investigación pasando por la definición de un proyecto o más bien para promover una enseñanza centrada en el estudiante. Numerosos ejemplos y posibilidades de este recurso se encuentran en la web de *eduScapes* (http://www.eduscapes.com/tap/topic73.htm), de los que destacamos *Inspiration*.

En general, los organizadores gráficos permiten a los escolares que analicen los procesos de escritura (Yancey, 2004), los planifiquen, expandan o reduzcan. Schmidt y otros (2004) relatan una experiencia al respecto con estudiantes de sexto de Primaria que realizaron con dispositivos inalámbricos denominados *bandhelds*. Primero familiarizaron a los estudiantes con el dispositivo, luego los estudiantes realizaron mapas visuales sobre sí mismos para terminar compartiéndolos con sus compañeros. En la evaluación de la actividad se valoró positivamente cómo las relaciones entre mapas visuales, textos y su producción para audiencias reales promovió la lectura y la comprensión lectora. Por su parte, una investigación de Riley y Ahlberg (2004), con un grupo de la misma edad, sugiere que los mapas conceptuales proveen de marcos para dar estructura a la escritura, así como que las TIC mejoran el aprendizaje y uso de esta técnica.

Para terminar este apartado de los procesadores de texto, se deben mencionar los editores de letra redonda, ya clásicos, si bien la investigación obtiene resultados contradictorios sobre el papel del tipo de letra en los procesos de aprendizaje lectoescritores; y los nuevos usos de los procesadores cuando se utilizan en entornos colaborativos (Yancey, 2004), a los que se dedica un apartado.

La disponibilidad de entornos multitarea hace que el límite de la edición de documentos de los procesadores se haya extendido, de tal manera que participan elementos multimediales; herramientas de hipertexto, para navegabilidad de documentos y *fabuladores automáticos*, de los que se hablará a continuación.

La utilización de multimedia

Hacer un libro de literatura infantil y juvenil es un complejo proceso tecnológico en el que confluyen autores, ilustradores, grafistas, maquetistas y publicistas. Encajadas en proyectos desarrollados por los alumnos y profesores, las herramientas multimedia permiten emular procesos similares.

La integración de recursos multimedia en documentos cuenta con un amplio rango de herramientas, para empezar los propios procesadores de texto. Estos intentos se vienen produciendo de forma

paralela a la mejora de los procesadores (desde mediados de los años ochenta), con la incorporación entonces de imágenes prediseñadas (o *clip art*) en los documentos y ahora con formatos *ligeros* de imágenes como el *jpg*, y actividades asociadas a su utilización. La mayoría de las herramientas necesarias son comunes, como ocurrió con los procesadores en el inicio de los ordenadores personales; están en muchos equipos informáticos, se utilizan en casa y se pueden utilizar en clase.

La investigación al respecto, muy pegada a secuencias de actividades con un núcleo central de producción escrita al que acompaña material en otros códigos, indica que la introducción de imágenes en los textos ayuda a que los alumnos organicen sus ideas, estén más motivados y se apresten a compartir con otros sus producciones (Bailey y otros, 1995); e introduce mejoras en la creatividad, originalidad y flexibilidad verbales. Los niños muestran mayor predisposición a utilizar herramientas tan sofisticadas en los niveles superiores de la Primaria (Mott y Klomes, 2001) porque en los iniciales tienen dificultades para el manejo de programas de dibujo (Sundbald y otros, 1999) debido a que las opciones del interfaz del programa son muy complejas, la ventana de dibujo es pequeña y hacer cualquier cosa requiere muchos *clics* de ratón.

En este tipo de actividades se pone de manifiesto el problema de los derechos de autor, si bien existen bancos de imagen y sonido libres de derechos, así como la posibilidad de digitalizar documentos de autoría propia.

Extrapolando resultados de las investigaciones sobre procesadores de texto y los organizadores gráficos, se puede añadir que la introducción de elementos multimediales se comporta como los agentes o voces, que permiten un diálogo entre alumnos autores y textos; y a organizar el sentido de las producciones.

Entre las actividades sugeridas encontramos las siguientes, a menudo procesos de desarrollo de materiales integrados metodológicamente en proyectos dirigidos por los propios docentes y sus alumnos:

- Libros de imágenes, para prelectores, que se enriquecen con textos a lo largo del Primer Ciclo.
- Aprovechamiento de la digitalización de ilustraciones clásicas de cuentos, con experiencias muy ricas en el ámbito del vídeo.
- Integración de multimedia en textos de procesadores, por ejemplo para producir un periódico. Al tiempo, la integración del multimedia requiere disponer de bancos de imagen y archivos de sonido, aprovechando los producidos por herramientas de propósito general en los ordenadores, de soportes *off-line* y los de Internet.
- Audiovisuales interactivos mediante herramientas de presentación de información, como *PowerPoint*; estos programas permiten organizar secuencias con cierto grado de animación. Se pueden realizar cuentos animados para los más pequeños o *storyboards* para los mayores, incluso juegos realizados con programas tipo *Macromedia Flash*. En Primaria pequeñas presentaciones de siete a diez minutos a los compañeros son oportunidades que mejoran el aprendizaje (Yancey, 2004). Tras completar una lectura, los estudiantes trabajan en pequeño grupo en la creación de un *scrip* y un *storyboard* sobre el mismo. Ese proyecto puede ser desarrollado con una cámara de vídeo. Cuando se realiza en vídeo digital o se transforma de otro

analógico puede ser compartido con otros en una web de centro, en un entorno colaborativo específico o dentro de una plataforma de teleformación que lo albergue.

- Producción de animaciones (*gifts* animados), cómics y dibujos animados, con un programa de ordenador específico para producirlos, más cerca del audiovisual que del texto concebido en un sentido clásico.

Alàs y Esteve (2002) reseñan al respecto una experiencia para tercero y cuarto de Primaria con pocos recursos informáticos, dentro de un proyecto de centro que integra de forma natural y gradual las TIC sin perder de vista un enfoque más comunicativo y humano de la enseñanza en el que el alumno es el centro. Es un taller que se realiza con grupos reducidos, durante una hora a la semana en un trimestre, con la finalidad de confeccionar un cuento audiovisual.

En la experiencia hay un trabajo previo en el aula que es «analógico», con lectura, debate, decisiones y planificación que incluye lápiz y papel. El ordenador permite poner en limpio todo este trabajo con programas de dibujo y de creación de dibujos animados. En el taller hay un enorme interés por conseguir materiales con audio, por lo que el proceso termina con un volcado a vídeo de los resultados, gracias a que disponían de una mesa de mezclas y suficientes conocimientos para ello. Esta solución, en la mejor tradición de la escuela, reutiliza lo que tiene a mano. La disponibilidad de recursos intuitivos de audio y vídeo digital permitirían hacerlo un poco más sencillo, pero lo que importa es el visionado final del material, la escucha de la lectura mientras se produce un barrido luminoso del texto y rememorar el proceso.

Programas de ordenador de lengua española

Habida cuenta las limitaciones de los procesadores de texto, y la laboriosidad de los trabajos con multimedia producido por alumnos y profesores, diversos programas permiten una utilización variada del lenguaje y el tratamiento de funciones metalingüísticas (como jugar con textos y manipularlos), funciones de guía del lector, trabajando en el alumno la comprensión lectora y la autorregulación; y programas que abordan la composición escrita desde un tratamiento interdisciplinar mediante proyectos. La investigación al respecto indica que facilitan mejoras en la composición sobre aquellos que no utilizaron ordenador.

Se pueden incluir un amplio conjunto de programas para la comprensión lectora que, a buen seguro, pueden ser explotados en actividades de animación a la lectura. Una revisión de una veintena de estos programas se encuentra en la biblioteca virtual del CNICE, en relación con su congreso sobre *Internet y educación* de 2001.

Cada programa ofrece, generalmente, contextos sugerentes (una granja, una ciudad, un ecosistema, viajes a través del mundo) orientados al juego, metodología propia de la Primaria, y a la investigación de los alumnos en niveles superiores. Entre las actividades para Primer Ciclo están puzzles, asociaciones de imágenes y sonidos e identificación de siluetas; para Segundo y Tercer Ciclo aparecen edición de diferentes imprimibles (tarjetas, *pósters*) y tipos de letra especiales, construcción de frases largas con una serie de elementos, introducir puntuación y conectores, completar frases (editor de textos mutilados), componer historias a partir de un vocabulario o utilizar determinado orden en el uso de palabras al construir una historia; bancos de ideas

para escribir historias, bancos de imágenes para incluir y propuestas de proyectos literarios, como el del periódico tantas veces citado. La desaparición de las limitaciones para los equipos informáticos permite que los programas funcionen plenamente como multimedia, con herramientas de dibujo, bancos de fondos de pantalla, imágenes, sonidos y vídeo, y el alumno tiene que introducir información en cuadros de texto que luego aparecerán publicados (impresos o enviados a un servidor para su presentación a otros), seleccionar material audiovisual y retocarlo, todo ello en el mismo programa multimedia (libros de imágenes, diaporamas, cómics, dibujos animados). Dentro de estos programas para la composición multimedia algunos trabajan también géneros literarios.

En este apartado se pueden incluir los programas para el diseño de dibujos animados, alguno clásico como *Cartooners*, donde se cumplen buena parte de estos criterios de actividad para herramientas multimedia.

Una novedad son los programas que permiten la conexión a Internet para la publicación del trabajo donde, con todo, se da importancia al trabajo con pares en otra localidad y sus comentarios a la composición (Kennedy, 2002), la participación de tutoriales, la revisión automática del material (próxima a los *fabuladores* automáticos de los que se hablará al final del apartado) y la síntesis de voz, reivindicaciones ya apuntadas para procesadores adaptados.

Cuentos electrónicos

Mención aparte merecen los cuentos y libros electrónicos. Para algunos, se trata de un cuento ilustrado convencional en el que el niño puede navegar por sus apartados y dar respuestas en el espacio definido por el autor. Durante los noventa tuvieron mucha aceptación cuentos como *Kiyeko*, una experiencia cada vez más frecuente en cualquier película en soporte digital destinada al público infantil. Se trata de historias *autoejecutadas* con opciones de lectura lineal y navegación libre. En el último caso, el lector puede explorar animaciones y textos diversos; en algunos casos puede colorear, dibujar y formar sus propios relatos. La investigación (Trushell, Burrell y Maitland, 2001) avala su función facilitadora en la lectura en pequeño grupo, posiblemente por la comunicación que se establece en su seno. Se hace sin intervención del profesor aprovechando la potencialidad de la navegación por el texto y la indagación en las pantallas; en tanto que la lectura individual de estos materiales sin intervención de adultos, como cabría suponer, es un mero pasatiempo, particularmente para los prelectores.

Más allá de la mera diversión, las nuevas tendencias en los cuentos interactivos exploran la posibilidad de saltar la estructura de navegación definida por los autores, a veces un tanto rígida, para ofrecer una «relajación parcial del control narrativo» (Sundblad y otros, 1999, p. 12), de tal forma que algunos personajes puedan improvisar y actuar dentro de la historia a partir de las instrucciones de su usuario, vale decir, aproximarlos a un juego electrónico en sus posibilidades técnicas y a una recreación de lo leído –materializar en algún modo el «dejar correr la imaginación»– en su función como instrumento cultural.

Estos materiales han sido producidos generalmente con una *herramienta de autor*, con posibilidades hipertextuales, donde la complejidad técnica requiere destrezas especiales de profesores y alumnos.

Si bien buena parte de estos programas permiten a los profesores adaptar

algunas preferencias de uso, son las herramientas de autor las que dejarán en manos del profesor el diseño de los entornos de aprendizaje para sus alumnos. Una herramienta clásica es *Clic*.

Fabuladores electrónicos

El uso de ordenadores para la escritura automática es uno de los desarrollos de la inteligencia artificial. Se trata de generar (o evaluar) texto automáticamente a partir de información proporcionada por el autor sobre elementos de su narración y sus relaciones.

El programa utilizado pertenece a intentos de los investigadores de comprender los procesos psicológicos implicados en la producción de historias; la participación de la creatividad en la escritura, en particular el componente de resolución de problemas que la creatividad tiene; y la importancia del ciclo reflexión-compromiso del autor. Existen interesantes revisiones sobre la historia de los programas desarrollados (Pérez Pérez y Sharples, 2004), en su inicio a principios de los noventa con historias muy cortas, sin interés y basadas en estructuras predefinidas; hasta algún programa reciente que se aproxima a criterios tales como coherencia, interés, novedad, estructura y significado.

También se denomina «escritura automática» a un tipo de laboratorio de escritura *on line* que, a partir de una tarea definida por el profesor, evalúa la temática y significación, contenido y desarrollo, organización, uso del lenguaje y gramática de una producción del estudiante, mucho más allá de los correctores ortográficos y gramaticales al uso (por ejemplo, *MY Access*, http://www.vantagelearning.com, con una interesante demo de uso por el profesor y del estudiante). Aunque lejana a una idea de taller de escritura creativa, se asegura que es posible encontrar entre su centenar de tareas muchas con dimensión creativa y lúdica.

Las nuevas líneas de desarrollo de programas se dirigen a la posibilidad de evaluar materiales abiertos producidos por los estudiantes de cualquier nivel educativo, dentro de la educación a distancia.

Creemos que sólo cabe pensar en la escritura automática como estrategia de animación a la lectura en tanto que una forma de motivación y diversión de los estudiantes, siempre que los centros puedan acceder a los servidores que albergan este programa.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Las bibliotecas escolares son espacios para la dinamización de la lectura donde también tienen cabida las TIC (AA. VV., 2000; AA. VV., 2001b), con: conexión a Internet, lectores de CD/DVD, vídeos, y posibilidad de trabajar con ordenadores. La finalidad es que los centros puedan *editar* materiales propios.

Un ejemplo ilustrativo es la biblioteca del CEIP *Miguel Servet* de Villanueva de Sijena (Huesca), donde en el proyecto de biblioteca se plantea que el programa de animación a la lectura de la biblioteca incluya: programas con tratamiento de textos (procesadores y otras herramientas para confección de periódicos, revistas, boletines y libros, cartas), programas informáticos para el tratamiento individualizado, gestión de la biblioteca (y centro de recursos para los profesores), y comunicaciones a través de la red con otros centros. Las bibliotecas pueden trabajar con estos recursos sobre tópicos de enorme interés, tales como: días internacionales, aniversarios de autores, otros motivos electrónicos para animar a la lectura.

Son cada vez más las voces que, tal y como se plantea en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (2005), defienden la necesaria colaboración entre bibliotecas públicas y bibliotecas escolares (León y Martín Bris, 1998; Gómez Hernández, 2002), y con las bibliotecas virtuales (Llorens, 2002) en la medida en que los centros públicos son centros locales de información (Díaz Grau y García Gómez, 2004).

Las bibliotecas públicas pueden organizarse en tópicos de interés local, tales como la selección de recursos web sobre información turística, eventos y manifestaciones culturales, geográfica, del patrimonio e historia local (que a su vez pueden ser comparados con los de otras localidades y países), y otra selección dirigida a colectivos, como discapacitados, tercera edad e inmigrantes (que se podrían combinar con el trabajo sobre respeto a la diferencia o la integración de los colectivos en las prácticas escolares cotidianas). Todos estos tópicos tienen enorme interés para proyectos de la escuela. La colaboración puede consistir en actividades de dinamización que tienen lugar en la pública y que recomienda la escolar, manteniendo informados a los niños de los nuevos fondos en la pública y realizando préstamos temporales de fondos a la escolar. Otra posibilidad poco explorada es la colaboración con las bibliotecas municipales mediante proyectos telemáticos conjuntos (foros/correo electrónico) que trabajen lecturas específicas. También es importante la asistencia y asesoramiento. Esta forma de proceder puede animar a los docentes a reproducir dinamizaciones de las bibliotecas escolares, con el principio de evitar que la animación se limite a actividades para los pequeños, ocasionales y poco programadas, hechas sólo para entretener.

Son posibles también algunas actividades propuestas con auxilio de material de las bibliotecas virtuales. Dividida en dos partes (el aula regular y el de informática) la actividad aborda las diferencias entre lenguaje formal y literario. Se trabaja con alumnos de últimos cursos de Primaria. Se hace con diversos materiales (fotocopias, vídeos) antes y durante la conexión con la biblioteca virtual, que se utiliza como banco de información. Estos servicios pueden funcionar a través de talleres dinamizados por los maestros encargados y equipos específicos que incluyan al responsable de informática del centro.

Como continuación de la colaboración entre bibliotecas y escuelas, Internet ofrece además páginas web y portales muy interesantes para trabajar la animación a la lectura desde la perspectiva de profesores y bibliotecarios. Se pueden encontrar pistas para orientar lecturas, repertorios de técnicas que tienen fácil transposición al uso de TIC, propuestas de planificación y guías didácticas para explotar las lecturas cerca del currículo, revistas electrónicas sobre animación a la lectura y herramientas para llevarlas a cabo.

Conviene al respecto destacar *SOL* (http://www.sol-e.com), el *Servicio de Orientación de Lectura,* iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.

Su finalidad, ciertamente, va más allá de ayudar a encontrar libros adecuados; pretende fomentar la lectura en todas las edades y dar un servicio, y quiere reunir a lectores, padres, profesores, bibliotecarios y libreros.

Pensado para que su usuario llegue a los libros según diferentes estrategias de búsqueda de información, su novedad es que acompaña y guía al visitante (niño o

adulto) según sus preguntas e intereses. Para niños y jóvenes dispone de itinerarios, con un escaparate; en cada libro hay un resumen motivador, un fragmento, alguna ilustración. Las otras formas de llegar al libro en este sitio web son un ingenioso *Juego de la ruleta de libros* y la posibilidad de escuchar a un cuentacuentos.

No olvida que los lectores pueden recomendar a otros el libro que les gustó, crear su biblioteca y anotar sus observaciones. Los mayores, a partir de 12 años, pueden a su vez reunirse en *Clubes* del humor, de la ciencia ficción, del amor, de misterio y terror o del cómic, recuperando en lo virtual espacios tan provechosos en la vida cotidiana.

El usuario adulto dispone de la *Agenda de la lectura*, tan útil para organizar centros de interés y proyectos en torno a conmemoraciones, por ejemplo; un *Directorio* que localiza, entre otros, editoriales, bibliotecas y librerías; un catálogo de actividades de fomento de lectura nada despreciable para bibliotecarios y docentes; y abundantes referencias a texto completo para ampliar conocimientos sobre el mundo de la animación a la lectura. Se trata, en definitiva, de tecnología pensada para ayudar a recuperar escenarios que no queremos perder.

La web para animar a la lectura: los proyectos telemáticos

Como es sabido, la Red dispone de multitud de documentos; cierta interacción (mediante la disponibilidad de programas específicos en los ordenadores) en el disfrute de materiales y la realización de actividades; y conectar personas separadas geográfica o temporalmente, profesores y estudiantes, estudiantes entre sí o centros y padres.

La web se convierte en una oferta cultural donde utilizar actividades selectas. Animan a la lectura con sus recursos multimediales e hipertextuales, si bien cabe reconocer que las posibilidades de acceso colocan estos proyectos más en el ámbito telemático, que se aborda más adelante, y en otros casos son auténticos programas de composición, ciertamente *on line*. Estas páginas incluyen cuentos, música, actividades y juegos (algunos para imprimir y trabajar con lápices y colores).

Las actividades que proponen se suelen desarrollar en pequeño grupo, de forma colaborativa, con la idea de ilustrar y elegir la maqueta de sus propios trabajos. Por ejemplo, *Pequenet* contiene poemas y cuentos con actividades, y periódicos como *The Guardian* animan el trabajo con noticias de actualidad con estructuras y léxico adaptados al nivel de Primaria.

Este tipo de usos es limitado, ciertamente, a la disponibilidad de repertorios seleccionados por los profesores y desgraciadamente no siempre son suficientes ni de calidad.

Para contrarrestarlo, una actividad relativamente sencilla es la elaboración de cazas del tesoro o *webquest* (Adell, 2003). Por lo que hace a la animación a la lectura, mejoran las destrezas de lectura y comprensión de textos con las actividades que se proponen en ellas: generalmente son un número corto de preguntas sobre información que puede ser encontrada en una o varias páginas web y la necesidad de dar respuesta a la denominada «gran pregunta», una respuesta que supone transferencia y síntesis de conocimientos. Comparten el sentido de colaboración, creación y puesta en común de las actividades integradas en la clase y dentro de una metodología de proyectos. Están realizadas en pequeños grupos, planteadas como un proyecto y adaptadas a la edad de los estudiantes y a los tópicos que se trabajan en el momento en la clase. Cuando la conexión de la escuela a la Red es

dificultosa pueden ser volcadas en dispositivos de almacenamiento como CD, con lo que su versatilidad como actividad escolar es enorme.

Una experiencia de interés ha sido el concurso *Argos 2004* (http://www.argos2004.org), promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia en los centros de Secundaria. A semejanza de una caza del tesoro, los estudiantes, en equipos, salvaron diferentes obstáculos respondiendo a preguntas muy concretas, que estaban basadas en ocho libros escogidos de una oferta de 24.

Hacer webs

Ahora bien, la Red también es un espacio de encuentro y para desarrollar proyectos. Muchas de las webs que existen en la red asociadas a la creación literaria son escuelas y centros de Primaria y Secundaria en medio mundo que publican sus periódicos y otras producciones escritas derivadas de actividades de escritura. Estos proyectos comparten el que dan importancia a la creación literaria como experiencias auténticas de lectoescritura (y la web es un medio gratuito para la publicación), el papel de la comunicación con otros, que tienen la misma edad y posiblemente parecidas preocupaciones, ambos aspectos tan motivantes para los alumnos que quieren escribir por el citado sentido de audiencia; la resolución de problemas, con planteamientos colaborativos, y una visión crítica del proceso lectoescritor. La página web del centro se convierte en un espacio donde volcar toda la información de proyectos de aula, actividades del centro o proyectos de animación a la lectura de la biblioteca.

El hipertexto ha sido el código imprescindible. En la actualidad es posible volcar cualquier producción de un procesador de texto al código *html* que entiende un navegador. Así, se están proponiendo nuevos tipos de comunicación narrativa y multimodal en la base de la comunicación posible en las aulas. Se puede utilizar sin mantener una conexión permanente con la Red: hipertexto para hacer historias; hipertexto para actividades más dinámicas, con estructuras abiertas; hipertexto para crear nuevos espacios de encuentro; hipertexto no sólo para lo cierto sino para lo paradójico (no la verdad, sino la pluralidad) donde tienen cabida documentos y significados de tal tenor; el ciberespacio es un nuevo espacio de socialización, donde cobra interés el portal educativo y su sección de actividades infantiles; y la web de literatura infantil. Incluso es posible hacerlo, aunque *on line*, sin saber *html*, mediante los sitios web que facilitan plantillas en las que pegar textos y que aparecen en la web en el formato preseleccionado (una solución parecida a lo referido al presentar los programas multimedia). En la misma dirección, pero con diferente filosofía, están los *weblogs* o *blogs*. Terranova (2003) ha defendido que son versiones modernas de literatura oral. Crean una nueva textualidad y desafían la autoridad de los textos y los medios tradicionales. Los canales de información se multiplican y no están en manos de los que detentan el poder. Existen numerosos sitios en los que es posible abrir una cuenta para publicar un *blog*, y pueden tener enorme interés los producidos por estudiantes.

Desarrollar proyectos

Proyectos basados en el currículo promueven oportunidades *on line* de colaboración, comunicación y experiencias compartidas de aprendizaje entre dos o más clases.

Schmidt y otros (2004) sitúan los proyectos bajo el paraguas de una denominada

«teoría del compromiso (de los estudiantes)» que supone relacionarse con otros, crear y ofrecer o presentar a los demás los resultados. Si se dan las condiciones, las TIC ayudan, pero las TIC no crean por sí solas las condiciones. Más bien obligan a reflexionar también sobre ellas, particularmente con estudiantes mayores y adultos que participan (la equidad de su uso, la disponibilidad y facilidad para utilizarlas y la valoración de sus usos).

Los proyectos pueden referirse a aspectos tales como una temática específica, un tratamiento interdisciplinar de la misma, competiciones escolares (tipo «olimpiadas») o intercambio y análisis de datos científicos. Son planificados por los profesores responsables de los grupos. No es necesario distribuir todo *on line*. Es habitual que el material se almacene en un CD que se entrega a los estudiantes.

Un proyecto pone lectura y escritura del alumno en un contexto real en el que lee, escribe y comunica a otros sus producciones y hallazgos, en lo que Daiute (2003) ha denominado «capacidad de lectura crítica»: investigar las fuentes, reconocer los propósitos del autor, diferenciar entre hecho y opinión, realizar inferencias, formar juicios y detectar elementos de propaganda.

Así, Barberà (2004, pp. 48-51) indica que en Primaria permiten:

- «Adquirir la habilidad lectora y, a partir de diversas fuentes impresas, avanzar progresivamente en la fluidez y la buena comprensión del texto escrito como fuente de placer y de conocimientos y como ampliación del repertorio lingüístico» se puede conseguir también mediante «textos electrónicos enlazados y bien estructurados que potencien la motivación para la lectura y ofrezcan buenos modelos lingüísticos para los alumnos».
- «Organizar el funcionamiento de la lengua tanto para organizar su expresión, según la secuencia lógica de las ideas, como para adueñarse de todas las posibilidades expresivas y lúdicas del lenguaje», se puede conseguir mediante TIC que «facilita la construcción de secuencias de textos y gráficos lógicos que combinan las relaciones entre la representación simbólica, sonora, la sintaxis y la semántica, en forma de presentaciones multimedia».
- «Expresarse por escrito utilizando técnicas diversas con finalidades diversas» se puede trabajar mediante la redacción de correos electrónicos pues «se organiza una red comunicativa real con potencial de comunicación inmediata (*sic*) que estimula a los alumnos a la escritura significativa de pequeños textos».

Por su parte, Toledano (2002) da las siguientes pautas metodológicas para la Secundaria:

- Partir de lo que los alumnos han leído y de su valoración de obras y autores, para elaborar la selección de lecturas.
- Permitir al alumnado la elección de obras y autores, de entre una amplia lista cerrada, para hacer de la lectura un acto más placentero que impuesto.
- Poner en común con los colegas del centro éxitos y fracasos de nuestra propia experiencia.
- Utilizar el correo electrónico como medio de comunicación con los alumnos y como instrumento básico de control y evaluación de las actividades de lectura.

- Explicar la finalidad, la utilidad y el método de trabajo siempre que se proponga una tarea de lectura.
- Incorporar siempre actividades de escritura o debate en las tareas lectoras que se programen.
- Recurrir con frecuencia a las audiciones de los propios autores y de los profesionales de la recitación, mientras se sigue el texto en el monitor.
- Leer en voz alta en clase suele ser un excelente recurso motivador para el alumno, siempre y cuando se haya seleccionado bien el texto y se haya conseguido crear la adecuada situación comunicativa en el aula.
- Establecer unos mínimos de lectura personal y primar la superación de los mínimos establecidos.
- Controlar el cumplimiento de las tareas de lectura a través del correo electrónico, de la entrevista personal y de la exposición oral.

Los formatos tecnológicos de los proyectos son muy variados. Barberà (2004) los define como *e-actividades*, o actividades educativas en soporte electrónico que vertebran un conjunto de tareas secuenciadas entre sí para conseguir unos objetivos. Distingue dos categorías de actividades, una orientada al estudiante singular (mediante actividades de autoaprendizaje electrónico, cubículos virtuales, aprendizaje práctico, tutorización inteligente y laboratorio virtual) y otra al grupo de aprendizaje (mediante proyecto telemático, grupo cooperativo, círculo de aprendizaje, debate virtual y comunidad virtual). Por ejemplo, los *cubículos virtuales* son actividades secuenciadas en tareas diferentes donde para cada una funciona un asistente que indica al estudiante el tipo de interacción que se espera que haga con el material incluido en el cubículo (por ejemplo http://www.encuentro.org.mx/sintesis/10.html#7); en tanto que la comunidad virtual es un grupo virtual en el ciberespacio reunido en torno a un objetivo general de aprendizaje (por ejemplo http://www.virtualeduca.org/virtual/actas2002/actas02/914.pdf).

Cuanto más complejo el proceso, más importancia cobran las herramientas de comunicación y colaboración. Utilizar herramientas de comunicación pone a los estudiantes en una situación bien distinta a la de comunicarse con sus docentes o escribir sin un propósito determinado (Daiute, 2003). Se trata entonces de una escritura consciente y con propósito.

Se puede consultar una buena y rápida descripción de proyectos basados en la web de una autoridad educativa local del estado de Nueva York (http://www.wayne.k12.ny.us/staffdevelopment/Project%20descriptions.html), donde se recomienda:

- Comparte tu entusiasmo por el proyecto con tus estudiantes. Déjales ejercer su curiosidad y deseo de aprender.
- Asegúrate de tenerlo todo listo.
- Asegúrate de hacer un seguimiento del tiempo de trabajo con ordenadores de tus estudiantes. Necesitan estar metidos en las actividades para maximizar su aprendizaje.
- Incorpora sólo las partes del proyecto que respondan a lo que estás trabajando con ellos.
- Aprovecha la parte divertida que cada proyecto ofrece. Úsalo como recompensa para motivar a tus estudiantes.
- Utiliza el proyecto para involucrar a tus estudiantes en conversaciones, escritura, lectura y comunicación. Hazlo poco a poco.

- Aprovecha el apoyo disponible (asesores de tecnología del centro de apoyo al profesorado de zona).

Todos los proyectos telemáticos tienen dificultades, de ahí que se reivindique una dirección fuerte por parte de los docentes que los conducen. Entre los problemas que se detectan están los niveles lectoescritores previos de los participantes, la escasa participación cuando los alumnos (sobre todo los más mayores) tienen que trabajar por su cuenta (Kehus, 2000), la utilización crítica de la información y los problemas de compartir con otros experiencias propias, que se podrían resolver con cierta pericia alcanzada en participaciones previas en proyectos temporales.

Veamos algunos detalles de estos proyectos.

Proyectos basados en herramientas de comunicación

El correo electrónico se convierte en un medio barato para dar continuidad a la tradición de la correspondencia escolar. Si a ello se le añade algún tipo de herramienta basada en la web para dejar imágenes, textos y direcciones con confidencialidad, encontramos un soporte excepcional para nuestros trabajos con un grupo de estudiantes.

El correo electrónico, junto a otras herramientas de comunicación (mensajes instantáneos, *chats*, foros), ofrece la posibilidad de disponer de una audiencia, devolver la escritura a la práctica social que es. Permiten compartir información y opiniones sobre una lectura, un libro o diversas experiencias.

Correspondencia escolar electrónica *(Electronic pen pals)*

A través de los *electronic pen pals*, Internet proporciona la oportunidad de mejorar la comunicación con otros estudiantes en el mundo a través del *e-mail*, en una forma similar a los proyectos de correspondencia escolar tradicionales, pero en soporte electrónico. Ejemplos son *ePals* (http://www.epals.com), *KeyPals* (http://www.keypals.com) y *Education World ePals* (http://www.educationworld.com/a_sites/sites008.shtml).

En estos proyectos se puede discutir sobre libros y con otros propósitos literarios. En alguno se prepararon cuentos en audio para niños hospitalizados y otros colectivos. Se recibía un libro, que se trabajaba en clase y se grababa en audio, preparando otros materiales gráficos. Todo ello se envió al lugar propuesto.

Un poco más allá, la iniciativa *eTwinning* (http://www.etwinning.net/ww/es/pub/etwinning/good_practice/examples.cfm), que forma parte del programa *eLearning* de la Comisión Europea, fomenta el hermanamiento de al menos dos centros de dos países europeos diferentes a través de las TIC. Esta colaboración pone en contacto realidades culturales y lingüísticas diversas, tal y como las vivencian los estudiantes de cada país y dentro de actividades con unos objetivos educativos claros. Los proyectos son muy variados, tanto en los temas que abordan como los participantes del centro escolar implicado (profesores con su clase, equipos de profesores, materias, temas curriculares). Los hermanamientos cuentan con el apoyo técnico de los gobiernos nacionales (en España en http://etwinning.cnice.mec.es/pmf.htm), apoyo fundamental para las dificultades técnicas que puedan surgir y así concentrarse en el desarrollo de las actividades en sí.

Lógicamente, un marco tan general que incluye procesos de producción y comunicación tiene que dar cabida a proyectos de animación a la lectura. Entre los más recientes proyectos iniciados encontramos *Let your Peace Kite Fly!* (*Deja*

volar tu cometa de la paz, aunque en su página en castellano se denomina *Ve con el viento*) (http://65.42.153.210/kidspace/start.cfm?HoldNode=16869&HoldNav=16870), promovido por una escuela italiana. En su presentación dice: «Las cometas son una expresión de libertad. Con ellas puedes acercarte al cielo. Cuando vuelas por el cielo tus sueños vuelan libres contigo». Se autodefine como un proyecto colaborativo multicultural, que promueve la responsabilidad entre los estudiantes, mejora sus habilidades técnicas y de escritura, el uso de Internet y las herramientas de comunicación; todo ello para crear una comunidad global e incrementar la comprensión entre diferentes culturas. Incluye unos hermosos dibujos de cometas realizados por niños de 10 años. Se utilizan procesadores de texto, herramientas de producción de materiales multimedia (fotos, dibujos y presentaciones electrónicas), el correo electrónico, un foro, un entorno colaborativo y la posibilidad de publicar en la web algunos de los resultados.

La actividad supone traducir ideas sobre la libertad y la paz en imágenes y poemas cortos. Tiene una parte de manualidad (buscar información, planificar, construir y pintar cometas), que incluye probar la cometa al aire libre; otra de producción literaria, donde los niños escriben un poema, en forma de *haiku*, relacionado con la paz o la solidaridad; y una tercera parte tecnológica, pues publican sus dibujos y *haikus* en una página web (los más pequeños cuentan con la ayuda de los profesores). Todos los estudiantes de los centros participantes en el proyecto pueden ver y comentar los materiales, incluidas las fotos de la actividad en que vuelan las cometas.

Dramatización situada

Comienzan a ser frecuentes los *chats* combinados con simulaciones de habitaciones que los usuarios decoran y personalidades que «visten» como si de un juego se tratase, que añaden a los *chats* convencionales una «situación», con medidas de protección a infancia reforzadas (por ejemplo *Habbo Hotel*, http://www.habbohotel.com). Un *chat* de estas características añade a una herramienta accesible (funciona en cualquier equipo conectado a Internet), popular y que permite la comunicación síncrona, la posibilidad de improvisar diálogos metidos en una situación definida, a un paso del teatro. La desinhibición está asegurada; pero lo importante es la posibilidad de dialogar, de escribir esos diálogos, de grabarlos opcionalmente y de «hacer como».

Colegas viajeros *(Travel buddies)*

Un proyecto muy indicado para Primaria es el del «colega viajero». Postulan un héroe local, generalmente animales en extinción en un territorio concreto, y pueden leer sobre otros que relatan a su vez niños de esas regiones o países. Otros reciben mascotas que cuidan virtualmente. Una variante literaria ocurre cuando se parte de algunos *bestsellers* y personajes en la literatura infantil, como *Stanley el plano* (http://flatstanley.enoreo.on.ca), y se involucra a escuelas en la trama de esta obra, qué le ocurre al protagonista, enviado por correo a pasar unas vacaciones al centro que lo quiere acoger, sus viajes por la zona y cosas que le suceden; tras una quincena de aventuras, que los demás centros adscritos han leído en la página web o a través de alguna herramienta de comunicación asíncrona (como un foro o

un *bulletin board*) va a otro centro y territorio, donde otros niños prepararán aventuras para él. En general, los estudiantes pueden inventar aventuras, hacer fotos y dibujos o escribir sobre ello. Estos materiales pueden ser enviados por *e-mail* o puestos en una web. El colega viajero es enviado a otras escuelas con todas sus aventuras.

Expediciones *(Quest/Expeditions)*

Indicado para niños de Educación Infantil y Primaria, y guiados por «expertos», durante un mes o dos se explora una geografía o un hecho histórico que no podrían haber encontrado de otra forma, preparando visitas para otros y relatando aquello que van encontrando. Los equipos de expertos trabajan recogiendo información, que remiten a los participantes, con quienes mantienen correspondencia y *chats*. Existen entidades con proyectos ya clásicos, como la NASA (http://quest.nasa.gov/index.html) y el de National Geographic (http://www.nationalgeographic.com/education/online_adventures/index.html), si bien se han realizado algunas experiencias al respecto con motivo del IV Centenario del Quijote con centros educativos manchegos.

Actividades basadas en plataformas de teleformación

Las plataformas de teleformación ofrecen sistemas completos para el desarrollo a través de Internet de cursos de toda índole. Presentados de forma muy simple se puede decir que integran un funcionamiento en la web, con la disponibilidad de materiales colgados por docentes; herramientas de comunicación, de las que se han relatado ya algunos usos (foros, listas de distribución, *chat*) y la posibilidad de seguir y evaluar la actividad de un número elevado de estudiantes que interactúan con los entornos procurados (número, tiempo y calidad de accesos, grado de participación y colaboración, realización de evaluación formativa y tareas en general, por citar algunos formatos). Muchas plataformas facilitan lo que se denomina trabajo colaborativo, con el principio de que cualquier participante puede añadir, modificar o suprimir documentos sobre los que trabaja un grupo. El procesador de texto es una herramienta necesaria para construir las aportaciones a estos espacios virtuales.

Aunque tienen su origen en la organización de cursos de educación a distancia y para el mundo empresarial, su utilización como complemento de la docencia presencial en todos los niveles educativos es una realidad cada vez más frecuente, aunque aún experimental en los centros educativos públicos. La carga de trabajo con herramientas convencionales es muy grande. Las plataformas las integran al tiempo que simplifican la gestión de las intervenciones.

En el ámbito de la animación a la lectura no contamos, desgraciadamente, con muchos relatos completos de lo que acontece al respecto. El IEARN (http://www.iearn.org/circles) sigue siendo una referencia, tras más de 15 años de trabajo, en la promoción de actividades educativas en la red. Los *Círculos de Aprendizaje* son una metodología donde grupos de seis a nueve escuelas trabajan proyectos sobre una temática pero abordados desde el currículo vigente para cada escuela, y se hace en una red local, nacional o internacional. *MindWorks* (http:// www.iearn.org/circles/lcguide/mw/mw.html#mwlc) es un tipo de proyectos que aborda la mejora en la producción escrita mediante la metodología de los *Círculos*. Publica

los resultados de la colaboración en una revista en Internet denominada *Creative Minds, Mind Works* o un nombre seleccionado por el grupo, en la que se publican narraciones generadas por los estudiantes, poesía, fábulas, mitos locales y personificaciones de productos locales. También pueden trabajar temas como la familia, los oficios, la vida en las escuelas o en las ciudades.

PROPUESTAS DE FUTURO

La Red ha ido adquiriendo un peso cada vez mayor en las TIC que participan de la vida de las escuelas. Ciertamente queda mucho camino por recorrer, pero cabe augurar un prometedor futuro a lo colaborativo dentro de clase y lo colaborativo entre escuelas, habida cuenta de las experiencias que se vienen desarrollando. En auxilio de tal propósito acuden los dispositivos electrónicos inalámbricos como *tabletPC*s, *PDA*s o ***handhelds*** que flexibilizan el uso de los espacios (no es necesario acudir a las aulas de informática clásicas), permiten agrupamientos flexibles de alumnos y prolongan la actividad fuera de las aulas, mayor comunicación y más tiempo para leer lo que otros cuentan.

Las fronteras entre dispositivos y programas de creación literaria van desapareciendo. Tecnológicamente hablando, existen herramientas para atender todas los principios de la animación a la lectura. Sin embargo, creemos que el mayor sostén de los proyectos de animación a la lectura que integran TIC es que el docente propicie unas condiciones de trabajo en el aula donde los alumnos manifiesten su compromiso en la creación, la colaboración y la presentación pública de lo reflexionado o producido a una audiencia real. El vehículo metodológico de los proyectos de animación a la lectura necesita ser contextual y muy variado, como se ha ejemplificado. Los proyectos responden a las necesidades de los centros, pues están centrados en el currículo escolar y los objetivos que quiere alcanzar la escuela, donde los procesos de alfabetización y animación a la lectura son más amplios. Por todo ello, los profesores innovadores necesitan de forma apremiante ocuparse no sólo del proyecto que emprenden sino de la disposición del conjunto de su centro hacia la innovación que repercuta en el aula.

Ojalá sea posible recuperar entonces la tradición oral, algo olvidada, en los contextos en que se produce, ahora que las escuelas son multiculturales por necesidad; que los alumnos, como antropólogos o investigadores, puedan llevar la coplilla, la nana o la leyenda al aula desde el lugar en que se encuentren. Los documentos generados serán nuevos elementos textuales para que emocionen y sean disfrutados por otros estudiantes.

Sin embargo, se observa que las TIC en la animación a la lectura requieren más tiempo durante la clase y más tiempo de preparación para el profesor, lo que no deja de ser una escuela renovada en su agente más fundamental, el profesor, para quien la tecnología no es un añadido sino que debe ser vivida como una herramienta más. La formación inicial y permanente deberá cambiar. Resulta ilustradora la experiencia relatada por Schmidt y otros (2004) en la Universidad Estatal de Iowa (EE.UU.). Los docentes en ejercicio («los de las trincheras») intercambian opiniones vía correo electrónico con estudiantes de maestro en formación sobre el desarrollo de un programa real de animación a la lectura para un grupo de niños (comentarios y desafíos del profesor, valoraciones de los futuros docentes). Esta interacción no excluye intercambios presenciales, como visitas del maestro a la facultad o de los futuros profesores a la clase para compartir materiales

confeccionados por ellos, como videolibros digitales. Maestros en formación y en ejercicio descubren, de paso, que la tecnología permite romper la tradicional frontera de las escuelas y las universidades y el aislamiento de la vida en el aula.

Ahora se puede volver a comparar la escuela infantil o el caso de Flora, al principio de este recorrido, con las posibilidades que abren los usos de las TIC en la animación a la lectura. El trabajo de estos maestros, que es valioso, seguro que no va a despreciar alguna idea, por alejada que pueda parecer en un principio, para facilitar el descubrimiento del tesoro de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Los espacios en las bibliotecas escolares*. 2002. En línea: http://www.unex.es/interzona/Interzona/Ecologia/Ponencia/espacios.htm (01/05/02).

AA.VV.: «Presentación del Plan de Fomento de la lectura 2001-04». *Documentos de cultura*. 2001a. En línea: http://www.mec.es/gabipren/documentos/cul_planlect.htm (en línea) (06/06/02).

AA.VV.: *Web based projects*. 2001b. En línea: http://www.wayne.k12.ny.us/staffdevelopment/Project%20descriptions.html (Consulta: 1 marzo 2005).

ADELL, J.: «Internet en el aula: la caza del tesoro», en *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 16 (2003). En línea: http://www.uam.es/joaquin.paredes/doctorado/adell.htm (Consulta: 01 julio 2004).

AGUIRRE, J.: «Literatura en Internet», en *Revista Espéculo de la Universidad Complutense de Madrid*, 6 (2000). En línea: http://www.ucm.es/info/especulo/numero6/lite_www.htm (Consulta: 06 junio 2002).

ALÀS, A.; ESTEVE, J. M.: «Taller de cuentos. La informática y los audiovisuales al servicio de la educación», en A. ALÀS y otros: *Las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Barcelona, Graó, 2002, pp. 71-78.

ALCALÁ, J.; RASERO, J.: «El papel de las TIC en la animación a la lectura», en *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1) (2004), pp. 59-92.

BARBERÀ, E.: *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 2004.

BAILEY, M. y otros: «The impact of integrating visuals in an elementary creative writing process», en *Eyes on the future: converging images, ideas and instruction. Selected readings from the Annual Conference of de International visual literacy association*. Chicago, 18-22 oct. 1995. ERIC ED391492.

BARRIO, J. L.; DOMÍNGUEZ, G.: *Estudio de caso: la escritura y el ordenador en el aula de infantil*. Madrid, La Muralla, 1996.

CAMPBELL, D.: «Elementary creative writing Internet projects», en *Creative writing*. En línea: http://user.icx.net/~campbelld/elementary_projects/creative.htm (31/05/02).

DAIUTE, C.: «El ciberespacio: un nuevo ambiente para aprender a escribir», en *Eduteka*, 17 (2003). En línea: http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php (Consulta: 02 julio 2003).

DÍAZ GRAU, A.; GARCÍA GÓMEZ, F. J.: *Servicios y recursos de información local desde la biblioteca pública: ejemplos destacados en entornos virtuales*. En línea: http://www.muskiz.com/biblioteca/Jornadas/murcia.pdf (Consulta: 11 febrero 2002).

DOMECH, C.; MARTÍN ROGERO, N.; DELGADO, M. C.: *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* 2ª ed. Madrid, Comunidad de Madrid, 1986.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.: «Formación de hábitos lectores y extensión cultural», en *Gestión de Bibliotecas*. Murcia, s.e., 2002, pp. 223-232. En línea: http://gti1.um.es:8080/igomez/bibesp/intranet/204serviciosd22002.PDF (Consulta: 11 febrero 2002).

KEHUS, M. J.: «Opportunities for teenagers to share their writing online», en *Journal of adolescent and adult literacy*, 44 (2) (1996), pp. 130-137.

KENNEDY, K.: «Writing across the curriculum with new composition tools». *Technology and learning*, 3 (2002), pp. 12-15.

LAFERRIÈRE, T.; BRACEWELL, R.; BREULEUX, A.: *The emerging contribution of online resources and tools to K-12 classroom learning and teaching: An update Final Report submitted to SchoolNet*. 2001. En línea: http://www.schoolnet.ca/snab/e/reports/DocReviewFinalJune011.pdf (Consulta: 1 marzo 2005).

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.: «Escribir para crear, leer para imaginar. La escritura creativa y su relación con el hábito lector», en P. C. CERRILLO y S. YUBERO (Coord.): *La formación de mediadores para la promoción de la lectura: Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 145-164.

LEÓN, L.; MARTÍN BRIS, M.: *Cómo organizar una biblioteca escolar*. Madrid, Escuela Española, 1998.

LEU, D. J.: «Exploring literacy on the Internet. Internet project: preparing students for new literacies in a global village», en *The reading teacher*, 54, 6, 2001, pp. 568-572.

LEU, D; KINZER, C.: *Effective literacy instruction*. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1999.

LLORENS, R.: «Bibliotecas digitales y literatura infantil», en J. M. VEZ (Ed.): *Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lengua castellana*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Secretaría General Técnica, 2002, pp. 143-157.

LOVELESS, A.: «Creating spaces in the primary curriculum: ICT in creative subjects», en *Curriculum Journal*, 14 (1) (2003), pp. 5-21.

MACARTHUR, C. A.: «Overcoming barriers to writing: computer support for basic writing skills». *Reading and writing quarterly*, 15 (1999), pp. 169-192.

MARTÍ, E.: «Aprender a leer y escribir con el ordenador». En *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona, Ice de la Universidad de Barcelona-Horsori, 1992, pp. 164-187.

MOTT, M.; KLOMES, J. M.: «The synthesis of writing workshop and hypermedia-authoring: grades 1-4», en *Early childhood research and practice*, 3 (2) (2002), pp. 34-45.

MUMTAZ, S.; HAMMOND, M.: «The word processor re-visited», en *British journal of educational technology*, 33 (3) (2002), pp. 345-347.

MORAL, E.: «Aprender a leer y escribir con el ordenador», en *Cuadernos de pedagogía*, 270 (1998), pp. 24-28.

NIXON, H.: «Digital technologies: a new era in literacy education», en *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 24 (2) (2003), pp. 263-271.

PAREDES, J.: *Análisis etnográfico de los usos de recursos y materiales didácticos en Educación Primaria. Estudio de los casos de dos centros. Tesis doctoral no publicada*. Madrid, Universidad Complutense, 1998.

PÉREZ PÉREZ, R.; SHARPLES, M.: «Three computer-based models of storytelling: Brutus, Minstrel and Mexica», en *Knowledge-based systems*, 17 (2004), pp. 15-29.

PUREN, C.; KAZERONI, A.: *Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris, Didier, 2004.

RILEY, N.; AHLBERG, M.: «Investigating the use of ICT-based concept mapping techniques on creativity in literacy task», en *Journal of computer assisted learning*, 20 (4) (2004), pp. 244-256.

ROSSITTO, C.: *The Writing Process and Writing Technology: A Pre-study for the Scribani Project*. Estocolmo, Royal Institute of Technology (KTH). 2004. En línea: http://www.nada.kth.se/iplab (Consulta: 11 febrero 2005).

SCHMIDT, D. y otros: «Technology for engaged learning in a literacy methods course», en *Reading online*, 7 (4) (2004), pp. 1-11. En línea: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=shmidt/index.html (Consulta: 11 febrero 2005).

SERRA, M.: *Verbalia.com. Jugar, leer, tal vez escribir*. Barcelona, Península, 2002.

SUNDBLAD, Y. y otros: *Education Environment Integration of Shared Desktop Storytelling*. Estocolmo, Centre for User Oriented IT Design-KTH, Royal Institute of Technology, 1999. En línea: http://www.nada.kth.se/cid/ (Consulta: 11 febrero 2005).

TERRANOVA, T.: «Open networks: electronic publishing and the instability of cyberspace», en *Textualitats electroniques: nous escenaris per a la literatura. Jornadas celebradas del 23 al 25 de abril de 2003*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 2003. En línea: http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/sala_de_lectura/t_terranova_network.pdf (Consulta: 11 febrero 2005).

TOLEDANO, F.: *Utilización de las TIC e Internet en tareas de animación a la lectura. Actividades y recursos para Primaria y Secundaria*. 2002. En línea: http://www.cpr-cr.org/~plandelectura/recursos/ticlectura.doc (Consulta: 11 febrero 2005).

TRUSHELL, J.; BURRELL, C.; MAITLAND, A.: *Year 5 pupils reading an interactive storybook on CD-ROM: losing the plot?*, en *British journal of educational technology*, 32 (4) (2001), pp. 389-481.

VALMONT, W.: *Technology for literacy teaching and learning*. Boston, Houghton Mifflin, 2003.

WIEMER-HASTINGS, P.; GRAESSER, A. C.: «Select-a-Kibitzer: a computer tool that gives meaningful feedback on student compositions», en *Interactive learning environments*, 8 (2) (2000), pp. 149-169.

YANCEY, K.: «Using multiple technologies to teach writing», en *Educational Leadership*, 62 (2) (2004), pp. 38-42.

MÁS DE 100 RECURSOS EN INTERNET SOBRE LECTURA Y EDUCACIÓN

MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ*

Mientras la lectura sea para nosotros la iniciación cuyas llaves mágicas nos abren en nuestro interior la puerta de estancias a las que no hubiéramos sabido llegar solos, su papel en nuestra vida es saludable. Marcel Proust[1].

RESUMEN. Ya son pocas las personas que dudan de los cambios que provoca el desarrollo tecnológico y su integración en la mayor parte de actividades humanas, cambios que operan en los mismos pilares de la sociedad, en las formas de ser y pensar de las personas y en las formas de organización social.

Partiendo de la constatación de este fenómeno, en este artículo se reflexiona y se aportan datos que ponen de manifiesto la necesidad de una doble alfabetización de las personas (digital y en información) en las que la lectura, incluyendo sus nuevas formas, ocupa un lugar destacado.

Finalmente se presenta una selección de recursos en Internet sobre lectura y educación para profundizar en el tema y tomar conciencia de la importancia de la lectura en esta nueva realidad social.

ABSTRACT. There are few people these days who have yet to notice the changes which have come about through technological developments and their incorporation into the majority of human activities. These changes are in operation within the very pillars of society, in people's ways of thinking and being, and in the way society is organised.

Using the existence of this phenomenon as a starting point, this article serves to reflect upon the need for a double literacy (both digital and information) in which reading, bearing in mind its new forms, occupies a prominent place. The article includes evidence to support the above premise.

Finally, we are given a selection of resources on reading and education which can be found on the Internet. The aim of this is to study the subject in depth and become aware of the importance of reading within this new social reality.

(*) ECAS – Educación Cultura y Arte Social y Doc.e.

(1) Así lo expresa MARCEL PROUST: *Sobre la lectura*. Valencia, Pre-textos, 2002.

INTRODUCCIÓN

En esta nueva etapa de la historia de la humanidad llamada «sociedad del conocimiento» o «era de la información», los rápidos avances tecnológicos de la última década han aumentado de forma exponencial tanto la información disponible, como la diversidad de soportes en los que se presenta y las formas de acceso a la misma. Ello está provocando una auténtica revolución en la sociedad con cambios en las personas, en sus formas de ser, pensar, actuar, etc.

Una de las características identificativas de este nuevo contexto social es la importancia que adquiere la generación de conocimiento útil y aplicable a partir de la información. Cada día se ve con más claridad que para vivir en esta nueva realidad social es imprescindible que los individuos desarrollen las capacidades y adquieran las habilidades necesarias para operar con eficacia en este campo de la generación del conocimiento, logrando así ser competentes para aprender de forma autónoma a lo largo de su vida.

Si la información es la materia prima para la generación de conocimiento y el fenómeno Internet pone a nuestro alcance grandes cantidades de información en un nuevo formato, el digital, las capacidades que hay que desarrollar y las habilidades que se deben adquirir, que hemos referido anteriormente, tendrán que estar relacionadas, por una parte, con los procesos de selección, búsqueda, evaluación, almacenamiento y tratamiento de dicha información y, por otra, con los procesos de generación del conocimiento. En este sentido consideramos que estas nuevas necesidades de formación de los ciudadanos deben ser satisfechas a través de una doble alfabetización (digital y en información) que les permita llegar a ser competentes en esta sociedad de la información.

En este contexto, *la lectura*, como la más importante y generalizada forma de acceso a los conceptos y significados que la información, en diversos lenguajes, nos pretende transmitir; *la educación*, como protagonista principal del proceso de desarrollo de las competencias necesarias para desarrollar la vida en esta sociedad; e *Internet*, como tecnología a través de la cual nos llega gran parte de la información, *adquieren una importancia determinante.*

Las notas que siguen a continuación sobre lectura, educación e Internet pretenden enfocar el tema y dar paso al contenido fundamental de este artículo que es ofrecer una selección de recursos de información en Internet que nos permitan adquirir una visión global de la situación y tomar conciencia de la importancia de la lectura en esta nueva realidad social.

LECTURA

La lectura es la pieza fundamental y la base sobre la que se apoyan y se construyen todos los demás saberes y conocimientos, es la llave que nos abre la puerta al mundo de la información, del conocimiento y de la fantasía, nos sumerge en lugares ficticios o reales, nos presenta otras formas de ser, de vivir, de pensar, y desarrolla nuestra capacidad creativa, imaginativa y emocional.

En la actualidad, las propias definiciones de alfabetización y competencia lectora están cambiando, pues no sólo tiene que contemplar la lectura lineal de textos impresos sino que también tiene que extenderse a nuevas lecturas en nuevos soportes, por ejemplo a la lectura hipertextual en textos digitales.

La OCDE, mediante el consenso de grupos de asesores y de expertos en

lectura, ha adoptado una serie de pautas sobre la «Competencia en Lectura»[2].

En cuanto a España, recientes estudios sobre la competencia lectora indican que un significativo porcentaje de niños y niñas tienen acusadas deficiencias y, por ello, se ven incapacitados para acceder, de forma comprensiva, a la información necesaria para llevar a cabo sus aprendizajes en cualquiera de las áreas curriculares. En cuanto a los hábitos de lectura, se observa que, a partir de los doce años, niños y niñas disminuyen considerablemente su actividad lectora.

Para contrarrestar esta situación, las administraciones educativas y culturales están llevando a cabo, actualmente, diversos programas de apoyo a la lectura. Algunos de ellos se comentan en la selección de recursos y otros son las iniciativas que han presentado recientemente el Consejo de Ministros[3], el Gobierno Andaluz[4] y la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha[5].

EDUCACIÓN

La función principal de la educación es capacitar a las personas para desarrollar su proyecto de vida en la sociedad que les ha tocado vivir. Si la realidad cambia, los sistemas educativos deben cambiar para poder satisfacer las nuevas necesidades de formación que demanda esta realidad social.

Según la UNESCO «*La educación a lo largo de la vida se* basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser»[6].

---

(2) OCDE. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000.* 2001.

http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000assessment.pdf

(3) Consejo de Ministros (2005). «Informe Sobre Iniciativas de promoción de la lectura y del libro: El Consejo de Ministros ha recibido un Informe sobre la evolución de las principales iniciativas en las que el Gobierno está trabajando relativas a la promoción y el fomento de la lectura y del libro.

Entre ellas, se puede destacar que está en fase preparatoria el Proyecto de Ley General del Libro y de Promoción de la Lectura. También está muy avanzada la marcha de los trabajos para la puesta en funcionamiento del Observatorio del Libro y de la Lectura, que de modo muy satisfactorio viene funcionando en algunos países de nuestro entorno y que tiene por objeto hacer diagnósticos sobre la situación del sector, hacer propuestas de diversa naturaleza y realizar diferentes programas.

Finalmente la Ministra de Cultura ha informado sobre la actuación conjunta que los Ministerios de Educación y Ciencia y de Cultura tienen previsto desarrollar, en cooperación con las Comunidades Autónomas, para la implantación de las Bibliotecas Escolares en todo el territorio nacional».

http://www.la-moncloa.es/web/asp/muestraDocImp.asp?Codigo=c2204050#Lectura

(4) Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía 2005-2010, que recoge hasta 70 medidas, para mejorar los hábitos de lectura entre la población de la comunidad autónoma con medidas centradas en la modernización de la red de bibliotecas y la apertura de nuevas líneas de apoyo a la creación literaria y a los sectores editorial y a los sectores editorial y librero.

http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJvMaqSeccionesPortavoz-00/0,20368,214288_6_0_24%257C05%257C2005,00.html#ref2

(5) por la Orden de 28-02-2005, convocaba proyectos para la realización e implantación del Plan de Lectura en los centros docentes de titularidad pública.

http://www.jccm.es/cgi-bin/edocm.php3?CARPETA=122155

Por su parte Manuel Castells (2001) también se manifiesta sobre el papel de la educación en esta sociedad cambiante en el siguiente sentido:

> ...el reto fundamental es la integración de la capacidad de procesamiento de la información y generación de conocimientos en cada uno de nosotros – y especialmente en los niños- no me refiero a la alfabetización en el uso de Internet (esto ya lo supongo) sino a la educación. Pero entiendo este término en su sentido más amplio y fundamental: o sea, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombinándola y utilizándola para producir conocimiento para el objetivo deseado en cada momento. Esta sencilla propuesta pone en tela de juicio todo el sistema educativo desarrollado a lo largo de la era industrial.[7]

Parece existir consenso en que uno de los grandes retos que tenemos en la actualidad todas las personas implicadas en la educación es facilitar a los niños y las niñas la adquisición de las competencias necesarias para integrarse en la sociedad del conocimiento, ejerciendo como personas autónomas, con capacidad crítica y libertad intelectual y ética; y la lectura y la escritura son los medios instrumentales necesarios para conseguirlo.

No se puede hablar de lectura y aprendizaje autónomo sin hacer referencia a la Biblioteca Escolar, el lugar natural de acceso, para toda la comunidad educativa, al libro, a la lectura y, en definitiva, a todos los materiales didácticos en los diferentes soportes, así como a los recursos externos (bases de datos, prensa, revistas, libros...) a través de Internet.

El día 30 de marzo de 2005 se presentó el «Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación» (LOE), donde se mencionan las bibliotecas escolares[8]. Es de esperar, que la futura ley, la LOE incluya alguna legislación sobre la biblioteca escolar que contemple la figura de el/la bibliotecari@ escolar.

En septiembre, según recientes noticias de prensa, tendremos conocimiento de los resultados del estudio sobre bibliotecas escolares que están llevando a cabo la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) y el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

En estos precisos momentos, parece ser que un cambio de viento puede hacer que el velero se recupere de la deriva en la que se encuentra y llegue a tierra firme: ¡biblioteca escolar a la vista!

---

(6) UNESCO. La educación encierra un tesoro: informe Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid, Santillana, 1996.
http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf

(7) M. CASTELLS: *La galaxia internet: reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad.* Barcelona, Plaza & Janés, 2001. p. 307.

(8) En el citado anteproyecto el Artículo 108 sobre Bibliotecas Escolares, entre otras cuestiones, dice:
«Las bibliotecas escolares contribuirán a que el alumno acceda a la información y otros recursos para el aprendizaje y pueda formarse en el uso crítico de los mismos.
Los centros podrán suscribir convenios con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo».
http://www.mec.es/files/Anteproyecto_Ley_Organica_Educacion.pdf

INTERNET

Una fantasía impensable hace tan sólo treinta años es hoy una realidad. Esta potente y revolucionaria tecnología nos permite acceder a grandes cantidades de información, a bibliotecas digitales, bases de datos etc.; exponer nuestros trabajos, ideas, artículos; y comunicarnos en tiempo real y/o diferido con personas que se encuentran en lugares remotos.

Para aprovechar estos entornos tecnológicos es necesario, como es lógico, tener acceso al uso de las herramientas tecnológicas, pero también aprender a hacer un uso eficaz de las mismas e interactuar con ella de forma crítica y significativa, aprovechándonos así de toda su potencialidad. Toda esta formación se engloba dentro de un proceso que tiene un nombre cada día más aceptado y generalizado: alfabetización digital y alfabetización en información. Algunos autores, como Budd, R.W. (1996)[9], hablan de «multialfabetización», proponiendo una alfabetización tecnológica, organizativa, mediática, visual y cultural.

RECURSOS EN INTERNET SOBRE LECTURA Y EDUCACIÓN

Internet ofrece grandes cantidades de información en torno a la lectura y la educación. Para elaborar esta selección se han tenido en cuenta los siguientes criterios: calidad del contenido, fiabilidad de la autoría, actualización, y facilidad de acceso.

Los recursos seleccionados se han organizado, para su presentación, en siete categorías: Asociaciones y organizaciones; Bases de datos; Bibliotecas; Iniciativas Institucionales de apoyo a la lectura y las bibliotecas escolares; Listas de bibliotecas escolares y lectura; Revistas digitales de Literatura Infantil y Juvenil; y Sitios Web.

Ésta selección es sólo una pequeña muestra del gran mosaico que nos ofrece Internet.

ASOCIACIONES Y ORGANIZACIONES

Asociación Aragonesa de Amigos del Libro

En un principio un grupo de personas unidas por el gusto por la lectura y los libros que, al convertirse en Asociación, hacen suya la preocupación por la difusión de los libros en la Comunidad Aragonesa.

http://www.lasbibliotecas.net/amigos.htm

Asociación Cultural ESTEL: Estudio, educación y lectura

Se plantean objetivos de trabajo relacionados con la educación lectora y el estudio de la LIJ. Convocan y realizan cursos, talleres, seminarios, catálogos y guías de lectura.

http://www.estel-animacion.com/

Amigos/as del Libro Infantil y Juvenil (ALIN)

Es una asociación cultural que lleva a cabo actividades de animación a la lectura, tanto en la provincia de Almería como a nivel regional y nacional. En su web encontramos novedades, actividades, recursos y guías de lectura.

http://www.alin-almeria.org/indexbueno.html

---

(9) R. W. BUDD: *Información, interacción, intercomunicación: tejiendo la red global. El impacto* de *Internet en el futuro de la educación*.1996.
http://www.ehu.es/zer/zer2/2artbudd.html

Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil

Amigos del Libro tiene como finalidad el estudio, la difusión y el fomento de la literatura infantil y juvenil. Realiza diferentes actividades: congresos, seminarios, exposiciones, etc. Actualmente edita la revista «Lazarillo».

Con anterioridad se publicaba el «Boletín de la Asociación Española de Amigos del IBBY». Los números editados del año 1985 al 2000 están en la hemeroteca de la «Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil» de la «Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes»(http://www.cervantesvirtual.com/ hemeroteca/amigos/catalogo.shtml).

Su web contiene artículos, novedades, publicaciones, exposiciones, foro, enlaces y catálogo de autores e ilustradores.

http://www.amigosdelibro.com/

Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)

AELE se crea en el año 2004 con la pretensión de actuar como una plataforma integral y sistémica en el ámbito de los pequeños lectores y escritores. Elaboran y publican en su web el «Decálogo AELE», así como novedades, proyectos, recomendaciones, etc.

http://www.asociacionaele.org/

Asociación Galega polas Bibliotecas Escolares e a Lectura (AGABEL)

En su web publican información sobre los objetivos de la asociación, proyectos, manifiestos, documentos, noticias, recursos con selecciones bibliográficas y enlaces. Incluyen el diagnóstico de las bibliotecas escolares en Galicia 1999/2000.

http://agabel.net/

Asociación Galega do Libro Infantil e Xuvenil (Gálix)

El objetivo de la asociación es defender y promover la cultura y la lengua gallega a través de la literatura infantil y juvenil. Edita un anuario y catálogos bibliográficos.

http://www.oepli.org/galix/indice.htm

Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil

Se proponen reunir a los investigadores de LIJ que residen en España. Realizan actividades dirigidas a fomentar publicaciones y a organizar y participar en conferencias, jornadas y congresos en el ámbito de la LIJ. En la web se puede obtener información de congresos, bibliografías y enlaces.

http://webs.uvigo.es/h04/webani/

Association for Library Service to Children (ALSC)

Esta asociación es una división de la Asociación Americana de la Biblioteca (ALA). Esta compuesta por una red de niños, niñas, bibliotecarios, expertos de la LIJ y editores. Desde el pasado abril acoge el Centro Nacional para el día de los libros. Proporciona información, declaraciones, publicaciones, noticias, proyectos, selecciones, enlaces, etc. En inglés.

http://www.ala.org/ala/alsc/alsc.htm

CERLALC: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

Fue creado en 1971 por iniciativa de la UNESCO. Es un organismo internacional de carácter intergubernamental que presta asesoría técnica a los gobiernos Iberoamericanos en las siguientes áreas de trabajo: derechos de autor, lectura y escritura, libro y desarrollo, y programas transversales. Contiene en cada área información de los países, boletines, documentos, etc. Especial mención merece su programa «Escribir en la Escuela». (http://www.cerlalc.org/Escuela/index.htm) http://www.cerlalc.org/

Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ)

Es una federación de organismos constituida para promover y difundir el libro infantil y juvenil, y la lectura. Organiza actividades, convoca el Premio Protagonista Jove, y edita la revista «Faristol» y monografías.

http://www.cclij.org/

Galtzagorri Elkartea

Es una asociación fundada en 1990 con el principal objetivo de promover y dar a conocer la Literatura Infantil y juvenil en euskera. Publican la revista Benihola.

En su web encontramos publicaciones, novedades, bibliografías, premios, y directorio de escritores, ilustradores y cuentacuentos.

http://www.galtzagorri.org/Catalogo/Formularios/Presentacion_c.htm

IRA – Internacional Reading Association

Es una institución formada por profesionales de la educación de distintas partes del mundo que tienen como objetivos básicos la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en todos los niveles tanto en educación formal como no formal; estimular la formación de comportamientos lectores duraderos, basados en el deseo y el placer de leer; promover el desarrollo profesional de las personas involucradas en la educación; y ser un foro abierto a todo el mundo para que sus asociados puedan publicar sus ensayos, investigaciones, proyectos, etc. La sección de América Latina de la IRA publica la revista «Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura» con artículos en PDF, libros recomendados de LIJ, noticias y enlace. (http://www.lecturayvida.org.ar/)

http://www.reading.org/

http://www.pac.uag.mx/reading/info.htm

L´Amic de Paper

El Servicio de Bibliotecas Escolares L'Amic de Paper es una asociación que inició sus actividades el curso 84-85 impulsada por bibliotecarios, maestros, pedagogos y representantes de la FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Cataluña). Tiene como objetivos promover y potenciar la lectura infantil y juvenil en el ámbito escolar, y colaborar en la creación, el mantenimiento y la ampliación de las bibliotecas escolares. En catalán.

http://www.amicdepaper.org/

Organización Española Para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI)

Sección española del IBBY (International Board on Books for Young People), se constituyó en 1982. La OEPLI, entidad sin ánimo de lucro, se encarga de la realización y coordinación de todo tipo de actividades de promoción del libro infantil y de la lectura. Convoca el Premio Lazarillo. En la web podemos consultar actividades, novedades y enlaces.

http://www. oepli.org/

Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY)

Es un colectivo sin ánimo de lucro compuesto por asociaciones y personas de todo el mundo comprometidas con la idea de propiciar el encuentro entre los libros y la infancia. Se fundó en 1953 y está constituida por más de sesenta secciones nacionales. Sus objetivos son: promover el entendimiento internacional a través de los libros; acceder a los libros de calidad literaria y artística; favorecer la publicación y distribución de libros de calidad, especialmente en los países en desarrollo; proporcionar apoyo y formación; y estimular la investigación y la publicación de trabajos académicos en el campo de los libros.

http://www.ibby.org/index.php?id=266&L=3

Teoria, Història i ús Educatiu de la Literatura Infantil i Juvenil

Esta red sobre teoría, historia y educación de la LIJ catalana inició sus actividades en el año 1998. El objetivo es impulsar y coordinar la búsqueda y los estudios sobre literatura infantil y juvenil y su relación con la educación literaria de los niños, niñas y adolescentes en todo el ámbito territorial de la lengua catalana (Cataluña, Islas Baleares, Valencia y Alicante). Pretende agrupar a todos los investigadores universitarios de este campo de estudio.

http://dewey.uab.es/xarxalij/index.htm

UNESCO sección cultural: el libro y la lectura

La UNESCO apoya las actividades encaminadas a fomentar la lectura y demás actividades culturales que tengan como principales destinatarios a niños, niñas y jóvenes, utilizando las revistas, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

http://www.unesco.org/culture/industries/book/html_sp/index_sp.shtml

BASES DE DATOS

British Education Index (BEI)

Esta base de datos contiene material de más de 300 revistas de educación y formación publicadas en el Reino Unido. También ofrece acceso a informes y actas de conferencias; programas de investigación; y a los textos de la colección «Education-line». El organismo responsable es la Universidad de Leeds. En inglés.

http://www.leeds.ac.uk/bei/

CENDOC. Centro de Documentación del CAB

Su fondo bibliográfico está compuesto por más de 10.000 libros, revistas, videos, audio y CD. Se actualiza permanentemente y colaboran más de 250 instituciones nacionales y extranjeras. Los organismos internacionales dedicados al desarrollo de la ciencia, la tecnología, la educación y la cultura de la población iberoamericana, envían permanentemente sus novedades bibliográficas e informes de actividades. El organismo coordinador y responsable es el Convenio Andrés Bello (Colombia).

http://www.cab.int.co/biblioteca/

Centro de Recursos Documentales e Informáticos-CREDI

Servicio de documentación e información de educación, con un fondo en continuo incremento en las áreas de administración y política científica, tecnológica y cultural iberoamericana. Secciones de Biblioteca Digital, catálogo, boletín de novedades, revistas, repertorios, servicio DSI, etc. Bases de datos del fondo documental del CREDI. El organismo responsable es la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

http://www.oei.es/credi.htm

CORDIS: Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo.

Espacio informativo dedicado a las actividades europeas de investigación y desarrollo (I+D) e innovación. Base de datos de la Comisión Europea sobre documentación científica.

http://www.cordis.lu/es/home.html

Doc.E- Documentos de Educación

Bases de datos de artículos de revistas de educación, la educación en la prensa, cultura, legislación educativa, libros profesionales, CD-Rom y vídeos. Contienen un fondo documental de 70.000 registros, correspondientes al periodo 1987-1999. La base de datos de Literatura Infantil/Juvenil y Libro Informativo, de actualización mensual, cuenta con 24.000

referencias. Responsable Doc.E y Ecas-Educación, Cultura y Arte Social.

http://www.eurosur.org/DOCE/principal.html

Educational Research Abstracts (ERA)

Esta base de datos contiene resúmenes de investigaciones educativas internacionales de más de 500 publicaciones y enlaces al texto completo de los artículos. En inglés.

http://www.tandf.co.uk/era/

ERIC. Education Resources Information Center

Es un referente obligado en el campo de las bases de datos de Educación. Contiene más de un millón de referencias desde 1996, de artículos de revistas, libros, informes, etc. Acceso a más de 107.000 documentos a texto completo publicados entre 1993 y 2004. Se actualiza mensualmente. El organismo responsable es el Institute of Education Sciences (IES) del departamento de educación del gobierno de Estados Unidos. En inglés.

http://www.eric.ed.gov/

EURYBASE

Proporciona información de los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea y de los países que aspiran a ingresar, así como de los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio y del Espacio Económico Europeo.

http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.htm

FRANCIS

Base de datos bibliográfica multidisciplinar y multilingüe especializada en ciencias humanas y sociales. Contiene más de 2.700.000 referencias desde 1972. El responsable es el *Centre National de la Recherche Scientifique, Institut de l'Information Scientifique et Tecnique* (CNRS/INIST). Francia. En francés.

http://www.inist.fr/PRODUITS/francis.php

IBE-DATABANS

Distribuye documentación educativa a través de seis bases de datos: educación; sistemas educativos; innovación educativa; buenas prácticas para «aprender a vivir juntos»; IBEDOCS, catálogo bibliográfico del IBE con referencias desde 1971; y VIH/SIDA. El organismo responsable de estas bases de datos es la UNESCO.

http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/dba.htm

ISBN

Esta base de datos contiene todos los libros editados en España a partir del año 1972. Es gestionada desde la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas, del Ministerio de Cultura.

http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html

ISOC – Ciencias Sociales y Humanidades

Base de datos bibliográfica que recoge referencias de artículos publicados en 1625 revistas científicas españolas desde 1975 y, de forma selectiva, series monográficas, congresos, etc. Reúne más de 400.000 referencias bibliográficas. De actualización diaria. Cubre todas las áreas disciplinares de las Ciencias Sociales y Humanidades. Producidas por el Cindoc (Centro de Información y Documentación Científica), dependiente del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

http://bddoc.csic.es:8080/basis-bwdocs/isocbd.html

Latindex

Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Esta base de datos contiene más de 12.000 títulos de revistas. También dispone de un Índice de recursos electrónicos

con acceso directo a revistas en línea. Actualmente tienen más de 1.500 enlaces a páginas principales de las revistas, unos directamente y otros a través de las colecciones en línea o hemerotecas virtuales.

http://www.latindex.unam.mx/

LEDA

Base de datos de disposiciones normativas de carácter general. Contiene las disposiciones, en materia educativa, correspondientes al Estado y las Comunidades Autónomas, desde 1970. El organismo rresponsable es el Ministerio de Educación.

http://leda.mcu.es/cgi/index.pl

NAMES

Base de datos del Proyecto MANES. Ofrece las fichas bibliográficas de manuales escolares publicados en España, Portugal y América Latina.

http://www.uned.es/manesvirtual/basededatosmanes.html

MLA Modern Language Association

Creada en 1963, contiene más de 1.500.000 de referencias, de literatura de todo sobre el mundo, lenguas modernas, lingüística, música y arte. Incluye publicaciones periódicas internacionales así como monografías, colecciones, actas de congresos, catálogos, manuales, etc. En inglés.

http://www.mla.org/publications/bibliography

REDINED: Red de Bases de Datos de Información Educativa

La Red se estructura en cuatro bases de datos: *Investigación* que recoge investigaciones educativas desde el año 1975; *Innovación* con proyectos educativos y materiales no publicados desde el año 1980; *Recursos*, con guías didácticas, programaciones, cuadernos de trabajo y otros materiales relacionados con la práctica docente desde 1980; y *Revistas*, con artículos de revistas desde 1999, ofrece algunos documentos a texto completo. Son miembros titulares de REDINED, el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas que han firmado la adhesión al proyecto a través de las respectivas Consejerías.

http://www.redined.mec.es/

REDUC: Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación.

REDUC ha conformado, a lo largo de sus 25 años de existencia, una base de datos única en la región de América Latina que contiene, en la actualidad, 20.000 Resúmenes Analíticos en Educación (RAEs) con informes de investigación, experiencias innovadoras, memorias de encuentros científicos e informes de organismos nacionales e internacionales. Actualización permanente.

http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open

TESEO

La base de datos TESEO, del Consejo de Coordinación Universitaria, recoge y permite recuperar información de las tesis doctorales leídas y consideradas aptas en las Universidades españolas desde 1976.

http://www.mcu.es/TESEO/

BIBLIOTECAS

Bibliotecas

Desde la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, dependiente del Ministerio de Cultura, se accede a diversa información sobre bibliotecas: legislación; el directorio de Bibliotecas Públicas del estado; pregunte: las bibliotecas

responden; travesía; correo bibliotecario; estadísticas de bibliotecas; y direcciones de interés.

http://www.mcu.es/bibliotecas/index.jsp

Biblioteca de Educación

Contiene información general, acceso al catálogo, sumario y catálogo de publicaciones periódicas. Servicio de novedades semanal a través del correo electrónico con los últimos ingresos en la biblioteca. Depende del Ministerio de Educación.

http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=bib01a

Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil

La Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil, vinculada a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, se dirige, por un lado, a toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, padres, madres, y bibliotecarios); y, por otro, a investigadores y personas interesadas en la recuperación de la literatura infantil española e hispanoamericana. Contiene biblioteca de autor, tesis doctorales, biblioteca encantada, talleres, hemeroteca, fonoteca, imágenes y enlaces.

http://cervantesvirtual.com/portal/platero/

Bibliotecas Escolares

Proporciona documentos teóricos, de reflexión y directrices sobre las bibliotecas escolares. Contiene una selección de recursos comentada y estructurada en torno a seis grandes apartados: trabajar en la biblioteca con alumnos y alumnas; entre profesionales; gestión de la biblioteca escolar; webs de bibliotecas escolares, programas institucionales; y bibliotecas en la red. Está en el CNICE.

http://www.cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/

Bibliotecas Españolas y de todo el mundo

Directorio de bibliotecas nacionales e internacionales con una sección dedicada a las Bibliotecas Escolares. Elaborado por José Antonio Merlo Vega. (1996-2004). http://exlibris.usal.es/bibesp/

Biblioteca Nacional de España

Es el principal centro informativo y documental sobre la cultura escrita española e hispanoamericana, por ser la institución depositaria de las publicaciones impresas en el territorio español desde comienzos del siglo XVIII recibidas a través del depósito legal. Podemos acceder a cuatro secciones: usar las bibliotecas; colecciones; catálogo con acceso a la BN, a otras bases de datos y a fuentes de información en Internet; servicios; y la biblioteca digital con carteles, cartografía, iconografía, clásicos, etc. http://www.bne.es/

Bibliotecaspublicas.info

Contiene abundante documentación sobre las bibliotecas, estructurada en cuatro bloques: informe de situación de las colecciones de las bibliotecas públicas en España; bibliografía sobre bibliotecas públicas con 5.872 referencias de monografías, artículos o documentos electrónicos, en algunos casos con enlace al documento completo, sobre lectura, hábitos de lectura, fomento y animación a la lectura, etc.; las bibliotecas públicas en España, una realidad abierta; y acceso a la Biblioteca digital de la FGSR.

http://www.bibliotecaspublicas.info/

Biblioteca Virtual de Literatura Infantil y Juvenil

La Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Saavedra nació con el objetivo de desarrollar, a través de la Biblioteca del mismo nombre, la expansión universal de las culturas hispánicas a través de la utilización y aplicación de los

medios tecnológicos más modernos para acceder a obras relevantes de la literatura, las ciencias y la cultura española e hispanoamericana.

http://www.cervantesvirtual.com/

BibliotecasVirtuales.com

Es una comunidad literaria virtual de escritores y de lectores. Desde la sala de lectura se puede acceder a los textos digitales a través de autores y obras, a antologías, a leyendas, literatura infantil, etc. Sala interactiva con foros temáticos, listas, etc. Área educativa en un aula virtual con guías de lectura, análisis de textos, proyectos y propuestas de trabajo sobre obras, cuentos, poesía, etc. Coordinado por Ciudades Virtuales Latinas–CIVILA y Educar.org.

http://www.bibliotecasvirtuales.com/

Ciberoteca Escolar

Es una sección de la Biblioteca virtual Ciberoteca que ofrece acceso gratuito a más de 54.000 textos literarios, científicos y técnicos disponibles en Internet. Ciberoteca Escolar contiene libros virtuales, enlaces a juegos, música e información para primaria y secundaria clasificada por materias. Es un proyecto de la Obra Social Bancaja.

http://www.ciberoteca.com/escolar/home.asp

CHILIAS: La Biblioteca Virtual

En su sección «Saber de todo» se ofrecen orientaciones para una eficaz navegación por Internet, enciclopedias, selecciones webs, etc. En su sección «Las bibliotecas» se incluyen guías y actividades. Otra sección es el Catálogo colectivos de las bibliotecas. Finalmente tienen una sección de entretenimiento con libros recomendados por niños y niñas, talleres y juegos. El organismo responsable es la Diputación de Barcelona.

http://www.diba.es/chilias/

REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias

Contiene información sobre la red, grupos de trabajo, reglamentos, directorio, publicaciones, observatorio TIC, catálogos, biblioteca digital y web de interés. Acceso al catálogo colectivo de los fondos de 61 bibliotecas universitarias y de investigación españolas.

http://bibliotecnica.upc.es/Rebiun/nova/principal/index.asp

Red de Bibliotecas del CSIC

Desde esta página se accede a multitud de recursos de información ofrecidos por las casi 100 bibliotecas especializadas pertenecientes a La Red de bibliotecas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

http://www.csic.es/cbic/cbic.htm

Travesía: el portal en internet de las Bibliotecas Públicas Españolas

Travesía es el espacio en Internet de las bibliotecas públicas españolas. Un viaje por las bibliotecas públicas hacia los mares de la información y el conocimiento, la lectura y la cultura. Contiene información nacional e internacional sobre bibliotecas públicas, directorio de bibliotecas, catálogos, bibliografía, enlaces, ideas para bibliotecarios, actividades de animación a la lectura, recursos, etc. Depende en la actualidad del Ministerio de Cultura.

http://travesia.mcu.es/

INICIATIVAS INSTITUCIONALES DE APOYO A LA LECTURA Y LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Biblioteca Escolar: Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje

Web del Plan Provincial de las Bibliotecas Escolares de Málaga. Contiene noticias, documentos digitales sobre

fundamentos, organización, dinamización, estudios e investigaciones. Incluye una selección de enlaces clasificados. Delegación Provincial de Málaga.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/

Bibliotecas Escolares en la Comunidad Floral de Navarra

Además de noticias, información, formación, bibliografías y enlaces, ofrecen acceso a «Blitz, ratón de biblioteca», una interesante y útil colección digital con cuatro series: Azul, que trata de los temas organizativos de la biblioteca escolar; Verde, que contiene experiencias sobre lectura, escritura, aprendizaje e investigación en la biblioteca; Amarilla, con materiales sobre la comprensión lectora; y Roja con materiales sobre la escritura. Dirección General de Educación del Gobierno de Navarra.

http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/biblioteca

Centro Andaluz de las Letras

El Centro Andaluz de las Letras pone en marcha programas y actividades entre las que destaca el Plan Andaluz de Fomento de la Lectura.

http://www.caletras.com/

La Consejería de Cultura centra sus competencias sobre el área del libro y la lectura estableciendo, como uno de los objetivos prioritarios, el fomento del hábito lector entre los ciudadanos andaluces. Pacto Andaluz por el Libro

http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/jsp/areas/libro/7_1_a_pacto.jsp?idA=7_1

Crecer Leyendo-Medrar Lleendo

Plan de Animación a la Lectura de La Consejería de Cultura, Comunicación Social y Turismo del Principado de Asturias. Su objetivo es estimular los hábitos de lectura y afianzar la práctica lectora de la población infantil, juvenil y adulta.

Desde su web ofrecen materiales, actividades, agenda, enlaces, etc.

http://www.crecerleyendo.com/

Educastur: Bibliotecas Escolares

El Plan de actuación para el desarrollo de las Bibliotecas Escolares de Asturias se enmarca en el Programa *Asturias, espacio educativo*. Desde su web distribuyen documentos de interés sobre lectura y biblioteca escolar, programa Abies, bibliografía, enlaces y novedades.

http://www.educastur.princast.es/recursos/biblioteca/

ILÍMITA: Plan Iberoamericano de Lectura

ILÍMITA es una plataforma de integración cultural de las naciones iberoamericanas fundamentada en la lectura y la escritura como herramientas de inclusión social y desarrollo. Divulga iniciativas gubernamentales, privadas y del tercer sector, que trabajen por la lectura. Su trabajo lo lleva a cabo con las entidades encargadas de los Planes Nacionales de Lectura, con las Bibliotecas, el sector educativo, las fundaciones que promueven la lectura, el sector industrial relacionado con el libro y las entidades y personas que desarrollan programas y proyectos de lectura. Es un programa Cumbre de Jefes de Estado y de Gobiernos de Iberoamérica.

http://www.ilimita.info/

Observatorio del Libro y la Lectura de Extremadura

A propuesta de la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura y en colaboración con la coordinación del Pacto Extremeño por la Lectura, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez ha puesto en marcha el Observatorio del Libro y la Lectura. Se plantea como un proyecto novedoso que permitirá un conocimiento certero de los hábitos de lectura en la región

extremeña, de la edición y la venta de libros, así como del seguimiento del programa de Fomento de la Lectura.

Su web ofrece documentación e información de indicadores, censo de actividades de lectura en Extremadura, directorios extremeños y selección de recursos.

http://www.observatorio-lectura.info/extremadura.

Plan de Fomento a la Lectura

Surge a iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el año 2001. Está configurado en torno a cinco ejes de actuación: elaboración de instrumentos de análisis para conocer la realidad de la lectura; las bibliotecas y las librerías en España; programas de fomento del hábito lector dirigidos a la población escolar en los centros educativos; proyectos de potenciación de las bibliotecas públicas como centros de fomento de la lectura; y acciones en medios de comunicación y actividades de animación a la lectura. Contiene abundante información, actividades, estadísticas, recursos sobre lectura, bibliografías, bibliotecas y libros. Depende del Ministerio de Cultura.

http://www.planlectura.es/index.html

Plan de Fomento de la Lectura

El Plan de Fomento de la Lectura de la provincia de Badajoz es una iniciativa del Área de Cultura y Acción Ciudadana de la Diputación de Badajoz. La programación y coordinación es responsabilidad de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Un elemento destacado del plan es su servidor web, en el que se puede consultar toda la información relativa al mismo: programación, trayectoria de los autores, información de las exposiciones, datos de las historias elegidas por los cuentacuentos, etc. Las guías de lectura con las obras recomendadas también podrán ser consultadas y descargadas desde este servidor.

http://unlibrounamigo.info

Plan de Fomento de la Lectura en Extremadura

En el año 2002 se crea el «Plan de Fomento de la Lectura en Extremadura». Sus objetivos son: incrementar del índice de lecturas por encima de la media nacional; aumentar los indicadores de uso de las Bibliotecas Públicas y Escolares, y potenciar el sector editorial y el sector de libreros. Ese mismo año se lleva a cabo el «Pacto Extremeño por la Lectura», suscrito por 37 entidades públicas y privadas de la Región. Sus líneas básicas son: propiciar la mejora de las actitudes de la sociedad relacionadas con el libro y la lectura; facilitar el acceso a los libros y a la lectura al mayor número de ciudadanos de Extremadura; promover, potenciar y consolidar el desarrollo de una industria editorial y librera en Extremadura; fomentar la creación de obras escritas y premiar aquellas iniciativas que contribuyan al fomento de la lectura.

http://www.lecturaextremadura.com/

Signos que Cuentan, Cuentos que Signan

Es un proyecto dirigido a profesionales de la cultura y de la educación para el fomento de la lectura en la infancia sorda. Contiene cuatro secciones: Acércate a la comunidad sorda, con información general acerca de la comunidad sorda. Reflexionando entre signos, opiniones y reflexiones de expertos sobre la importancia de la lectura. Manos para leer y signar, dinámicas y actividades de fomento de la lectura. Baúl de recursos, direcciones y recursos para profesionales sobre la Comunidad Sorda y actividades de Promoción Lectora.

Fundación CNSE para la Supresión de Barreras de Comunicación.

http://www.fundacioncnse.org/lectura/index.html

LISTAS DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y LECTURA

Alfabeto

Esta lista pretende constituirse en el foro de encuentro de los profesionales dedicados a la investigación, enseñanza y promoción de la lectura y la escritura como proceso pedagógico, psicológico, lingüístico y sociológico. Nace en el seno de la Asociación Española de Lectoescritura (AEL), afiliada a la International Reading Association, y se pretende contar con la participación de cuantas asociaciones interesadas en la lectura y la escritura existan, tanto en Latinoamérica, como en la comunidad de hispanohablantes de los Estados Unidos.

http://www.rediris.es/list/info/alfabeto.es.html

Animación a la Lectura

Es un Foro en el ámbito de la animación a la lectura y dinamización de la biblioteca. Está dirigido a profesionales del ámbito de la educación, la cultura y las bibliotecas de Hispanoamérica y España. Su objetivo es el apoyo a una comunidad de profesionales interesados en compartir buenas prácticas en la difusión de lectura y la biblioteca. La administradora es Mariela Ferrada Cubillos. Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile).

http://www.rediris.es/list/info/animacionalalectura.html

BESCOLAR: Lista de Bibliotecas Escolares

Tiene el objetivo de contribuir a la mejora de las bibliotecas escolares a través del apoyo y la coordinación de las personas que trabajan, directa o indirectamente, en este ámbito. Contiene documentos, recursos y enlaces de interés.

http://leo.worldonline.es/bescolar/index.htm

ESCOLAR. Listas de distribución de las Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Lista sobre bibliotecas escolares. Distribuye noticias de interés e información de las novedades documentales sobre el tema de la biblioteca escolar.

http://www.fundaciongsr.es/listas/

Fundación GSR. Listas de distribución de las Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Esta lista facilita información sobre novedades, noticias de interés sobre LIJ y promoción de la lectura. También ofrece información cuatrimestral sobre cursos, congresos y ferias del libro y la lectura, biblioteconomía y documentación, literatura infantil y juvenil y educación, y novedades ingresadas en las bibliotecas y el centro de documentación del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

http://www.fundaciongsr.es/listas/

Listas de distribución en RedIRIS

Relación de listas de distribución de los ámbitos científico, académico y/o educativo, residentes en el servidor de RedIris, clasificadas por orden alfabético o por categorías.

http://www.rediris.es/list/

REVISTAS DIGITALES DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

@bareque: Revista de biblioteca

Espacio de intercambio y participación de profesionales de la educación y de las bibliotecas, niños y niñas, jóvenes, padres y madres. Contiene guías didácticas, experiencias, artículos de opinión, animación lectora, recursos, enlaces, etc. Estructurados en: Leemos, investigamos, compartimos y actualidad.

Coordinan: Roberto García, Herminia Iglesias, Rosa Piquín, Ana Rey, Mª José Ríos en colaboración con el resto de Centros de Profesores y Recursos de Asturias. Edita el CPR de Oviedo.

http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/abareque

Babar: Revista de literatura infantil y juvenil

Babar era originariamente una revista impresa. Los números editados en formato papel están digitalizados en la hemeroteca de la «Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil» de la «Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes».

http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/babar/catalogo.shtml

Desde el año 2000 se distribuye en formato digital. Contiene noticias, reseñas, premios, artículos, entrevistas, biblioteca de álbumes imprescindibles, novedades y enlaces.

http://revistababar.com/web/

Cornabou: Revista de literatura infantil y juvenil

En sus números incluye artículos, entrevistas, reseñas, bibliografías, premios literarios, páginas web de autores, links e informaciones diversas relacionadas con la LIJ y la lectura. En catalán.

http://www.andreusotorra.com/cornabou/index.html

Cuatrogatos: Revista de literatura infantil y juvenil

Comenzó como revista en formato papel. En su actual formato digital, sus secciones son: leer y releer, galería, narrativa, poesía, y crítica literaria en «ojo avizor». También incluyen secciones de archivo, noticias y enlaces. Publica una lista con los libros mejor editados del año 2002.

http://www.cuatrogatos.org/

Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil

Primera revista electrónica sobre LIJ. Contiene gran cantidad de información estructurada en las siguientes secciones: autores, lecturas, ficción, galería, publicaciones, música, miscelánea, links, eventos, humor, etc. Incluye libros recibidos y recomendados, con reseñas. Tiene foro de discusión.

http://www.imaginaria.com.ar

Lasbibliotecas.net: Revista Virtual sobre el Libro y las Bibliotecas

Incluye secciones de actividades, catálogos, bibliotecas, rincón de los peques, para jóvenes, rincón del creador, libros digitales, etc. Editada por la Asociación Aragonesa de Amigos del Libro.

http://www.lasbibliotecas.net/index1.htm

Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil

Es una revista trimestral de la Asociación Cultural PEONZA. Contiene artículos teóricos, experiencias, entrevistas, noticias y una sección con amplios comentarios de títulos de LIJ. Del número 1 al 68 están en la hemeroteca de la «Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil» de la «Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes».

http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/peonza/catalogo.shtml

RELALIJ: Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil

Los libros y sus creadores son los protagonistas de la revista, que está dedicada al análisis y la promoción de la literatura infantil y juvenil producida por autores e ilustradores latinoamericanos. Elaborada por las secciones latinoamericanas de IBBY, producida por Fundalectura.

http://www.relalij.org/

Rongorongo: Revista electrónica para la promoción de la lectura y de la literatura infantil y juvenil

Contiene artículos, novedades, selecciones bibliográficas, experiencias, ideas, información de eventos, congresos,

conferencias, talleres, etc., sobre la promoción de la lectura y de la literatura infantil y juvenil.

http://usuarios.lycos.es/rongorongo/inicial.htm

SITIOS WEB

Banco del Libro

Un centro de documentación creado en 1960 donde se investiga, experimenta, innova y divulgan acciones dirigidas a niños, niñas y jóvenes para su formación como lectores. El portal ofrece acceso a diversas bases de datos: *Documental*, con más de 10.000 artículos de revistas y literatura gris; *Profesional*, con más de 3.000 materiales de referencia y libros profesionales; *Infantil*, con más de 20.000 libros para niños y jóvenes; y *Referencial*, con información sobre eventos, personalidades y organismos, etc. Contiene colecciones muy interesantes sobre selecciones, teoría, investigaciones, reflexiones, estrategias y prácticas para estimular en niños, niñas y jóvenes el gusto por la lectura. Igualmente ofrece las selecciones de «Los Mejores Libros...», talleres, club de cuentos, proyectos, etc.

Finalmente destacar un Cursos de formación y un «Master en Libros y Literatura para niños y jóvenes» en colaboración con la Universitat Autónoma de Barcelona (UAB). El Banco del Libro es una asociación con su sede en Caracas, Venezuela.

http://www.bancodellibro.org.ve/

Catàleg de Literatura Infantil i Juvenil

Contiene novedades y un catálogo con 16.000 títulos de imaginación e informativo para niños y niñas de 0-16 años. En catalán. Selecciones trimestrales y catalogación realizadas por el Seminari de Bibliografía Infantil i Juvenil (SBIJ) de la Asociació Rosa Sensat y L´Amic de Paper desde 1996.

http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/index.htm

Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura

La Cátedra UNESCO se constituye como una red de cooperación interinstitucional de carácter internacional. Su objetivo es reforzar la educación superior en América Latina, la investigación y la pedagogía en el área de la lengua materna; y, particularmente, de la lectura y la escritura.

http://www.geocities.com/estudiscurso/

Centro Barahona para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles en Español

Contiene una base de datos de más de 6.000 título de libros para niños y adolescentes publicados en todo el mundo. Se actualiza cada semana. Otras secciones son: libros recomendados, diversas selecciones, talleres y enlaces. La responsable de este Centro es la Dra. Isabel Schon. California State University, San Marcos.

http://www.csusm.edu/csb/espanol

Centre de Documentació Artur Martorell

Es un servicio especializado que ofrece información y documentación sobre educación, literatura infantil y juvenil, bibliotecas escolares, fomento de la lectura y un fondo histórico anterior a 1970. A sus contenidos se accede a través de los catálogos generales, de literatura infantil, de artículos y revistas. Participa en el Plan de Bibliotecas escolares. Elabora boletines, bibliografías temáticas y selecciones comentadas de recursos en Internet. Depende del Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. http://www.bcn.es/IMEB/CDAM/index_esp.htm

Centro de Documentación del Libro, la Lectura y las Letras Españolas

Este centro, dependiente del Ministerio de Cultura, se crea en 1998 con el objetivo de potenciar el conocimiento del sector del libro español. Se dirige a estudioso, experto o interesado en general en la investigación de la edición, distribución y comercio del libro, así como de la literatura española.

Abarca tres grandes áreas: industria editorial; promoción y hábitos de lectura (campañas de lectura, experiencias en animación a la lectura, encuestas, estudios, estadísticas, material de difusión, etc.); y autores literarios españoles vivos (biografías, premios literarios, bibliografía, etc.). El fondo documental contiene monografías, publicaciones periódicas, materiales audiovisuales y carteles.

http://agora.mcu.es/libro/centro_documentacion_libro_f.asp?IdNivel=10

Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil

En 1985 inicia su andadura con los objetivos de fomentar y estimular los hábitos lectores, formar profesionales de la promoción de la lectura, y promover estudios de investigación en los campos de la LIJ, la lectura y las bibliotecas.

Se pueden consultar los catálogos que reúnen más de 80.000 referencias de documentos en distintos soportes y se actualizan diariamente: *Biblioteca Infantil y Juvenil*, con más de 60.000 registros de obras, tanto de ficción como de carácter informativo, libros y materiales infantiles y juveniles en otros soportes; *Centro de Documentación sobre LIJ*, con monografías, publicaciones periódicas especializadas y documentos sobre LIJ, lectura, promoción de la lectura y bibliotecas infantiles y escolares. Parte de los artículos se ofrecen a texto completo, en formato pdf. Su contenido se complementa con otras bases de datos de cursos y congresos, publicaciones propias, guías de lectura, selecciones bibliográficas, exposiciones, programas de lectura, etc. El organismo responsable es la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

http://www.fundaciongsr.es/salamanca/default.htm

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

El CIDE depende del Ministerio de Educación y Ciencia. Sus actividades y los contenidos de su web se estructuran alrededor de las funciones que tiene encomendadas:

Contenidos referidos a *Estudios e investigaciones* sobre el sistema educativo, calidad, eficacia, mejora de la educación y publicaciones. http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv01 catálogo de investigaciones educativas. http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05 una amplia selección de recursos para la investigación, clasificada por temas. http://www. mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv09

Contenidos y actividades sobre *Innovación educativa*: Convoca los Premios Nacionales a la Innovación Educativa; lleva a cabo programas de Innovación, tanto nacionales como internacionales; y elabora y distribuye materiales y documentos didácticos. http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inn01

Biblioteca de educación. http://wwwn.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=bib01a

Centre for International Research in Childhood (CIRCL)

Es un centro de investigación creado en 1996 en la University of Reading, en el Reino Unido. Promueve y coordina la investigación académica internacional e interdisciplinaria en la niñez, centrándose particularmente en la cultura, la literatura

y los medios. Contiene artículos, bibliografía, proyectos de investigación, master en literatura infantil, noticias y otros sitios interesantes.

http://www.rdg.ac.uk/circl/

CEPLI. Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil.

Es un Centro especializado en LIJ. Organiza el premio de poesía infantil «Luna del aire». Editan la revista «Leer x Leer». Organizan un «Master en promoción de la LIJ». Elaboran publicaciones y guías de lectura. También cuentan con una biblioteca especializada con un fondo de unos 12000 títulos, de la que unos 8000 provienen del fondo bibliográfico Carmen Bravo-Villasante.

http://www.uclm.es/cepli/

Club de Lectura Kiriko

Este Club de lectores es un proyecto que nace desde el grupo de librerías Kiriko, asociadas a CEGAL, con los objetivos de fomentar la lectura entre los niños y los jóvenes, proponer desde las librerías libros de calidad y contribuir a la formación de la biblioteca familiar. Los socios reciben propuestas de lectura por temas y niveles, noticias e información de las actividades que lleva a cabo el Club.

http://www.clubkirico.com/P_kirico/10/intro.htm

CNICE

Desde el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa se puede acceder una sección de recursos educativos, para el alumnado y el profesorado, comentados y clasificados por áreas y temas. El organismo responsable es el Ministerio de Educación y Ciencia.

http://www.cnice.mecd.es/recursos/index.html

Eduteka

Desde sus diversas secciones, este portal ofrece abundantes recursos sobre estándares y currículos, proyectos de clase, herramientas, artículos, reseñas, entrevistas, investigaciones, agenda, etc. Destacamos la información sobre lectura, escritura y compresión lectora en Internet. Su objetivo es proponer recursos para la actual Sociedad del Conocimiento en la que el sistema educativo debe desarrollar en los jóvenes un conjunto de nuevas competencias, muchas de ellas asociadas a la rápida evolución de las TIC. Creado por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Colombia.

http://www.eduteka.org/directorio/index.php?sid=634002214&t=sub_pages&cat=202

Eldígoras – Páginas de lengua, literatura y artes gráficas

Este portal incluye varios directorios con selecciones de recursos en Internet relacionados con la lengua, la literatura, los autores, etc., clasificados por temas. Se complementa con la revista de literatura y arte «El otro mensual», agenda, noticias, premios literarios, etc. El responsable es Francisco Javier Cubero.

http://www.eldigoras.com/ling.html

Fundación Alonso Quijano para el Fomento de la Lectura

La Fundación Alonso Quijano pretende contribuir al desarrollo integral del ser humano mediante la promoción de iniciativas culturales y educativas, especialmente de aquellas orientadas al fomento de la lectura.

Contiene actividades de formación; investigación, publicaciones y enlaces.

http://www.alonsoquijano.org/fundacion.htm

Fundació Bromera per al Foment de la Lectura

Es una entidad de carácter cultural que tiene como finalidad el fomento de la lectura, especialmente literaria y formativa, en todos los sectores de la sociedad en

general, pero con una atención específica en la población infantil y juvenil, el mundo de la cultura y la enseñanza. Creada por iniciativa de Edicions Bromera, ofrece desde su web novedades literarias, actividades, recursos con experiencias, orientaciones sobre lectura y LIJ, Club de Amigos de la Lectura, etc.

http://www.fundaciobromera.org/Inici.htm

Fundación Bertelsmann

Pretende motivar el desarrollo de las bibliotecas públicas de España, la mejora de su gestión, el refuerzo de su papel referencial en la sociedad, el fomento del hábito lector y el acceso a la información por parte de los ciudadanos. En la actualidad lleva a cabo cuatro programas: Biblioteca-escuela, Análisis de Bibliotecas, Biblioteca para Jóvenes y Formación *on line*. Participa en jornadas y seminarios. Edita diferentes publicaciones.

http://www.fundacionbertelsmann.es/

Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Es una institución sin fines de lucro constituida en octubre de 1981. Su objetivo general es la creación, fomento y desarrollo de todo tipo de actividades culturales y, muy en especial, del libro y la lectura.

http://www.fundaciongsr.es/

La Fundación desarrolla sus actividades desde tres sedes:

La sede de Madrid, Centro de Investigación y Debate, se proyecta hacia los campos del libro y la lectura y hacia otras acciones de carácter cultural. http://www.fundaciongsr.es/madrid/default.htm

La sede de Salamanca, Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

http://www.fundaciongsr.es/salamanca/default.htm

La sede de Peñaranda de Bracamonte, que alberga el Centro de Desarrollo Sociocultural, que se articula en torno a tres áreas de trabajo: la biblioteca y el fomento de la lectura, la formación de carácter cultural y social y los servicios de extensión y difusión cultural.

http://www.fundaciongsr.es/penaranda/default.htm

Fundalectura

Fundación para el Fomento de la Lectura es una asociación privada de Colombia. Colabora para generar políticas y programas que promuevan la lectura y estimular la inversión pública en programas para mejorarla formación de lectores. Convoca premios y concursos, programas de fomento de la lectura, asesora, selecciona libros y tiene una base de datos de libros recomendados.

http://www.fundalectura.org/cgi-bin/WebObjects/Fundalectura.woa/wa/website

Guía de Letras

Es un directorio de recursos en Internet orientado a la promoción de la lectura y la literatura. Contiene secciones de bibliotecas, diccionarios, editoriales, foros, listas, instituciones, literatura y páginas de autores. El responsable de este proyecto, albergado en Educared Argentina, es Eduardo Abel Gimenez.

http://www.educared.org.ar/guiadeletras/

Literatura Infantil i Juvenil

Contiene el «Rincón de los cuentos», novedades, noticias, selecciones, dossieres, ¡Va de libros!, etc. Selecciones bibliográficas de Literatura Infantil y Juvenil en catalán. De la Xarxa Telemática Educativa de Catalunya (XTEC).

http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/index.htm

Leer y Vivir

Es un espacio virtual con recursos para la lectura, el aprendizaje y la

creatividad. Contiene una base de datos de LIJ con 23.000 títulos y novedades mensuales.

Desde «Ciudad Biblioteca», a través de cinco personajes literarios se proponen lecturas y actividades creativas.

También cuenta con las selecciones bibliográficas los «Buenos libros ...» , de poesía, de teatro, de arte, de álbumes ilustrados, etc.

En la sección de «Recursos Didácticos» se incluyen selecciones de LIJ, libro Informativo y direcciones web para trabajar los contenidos de las distintas áreas de educación infantil, primaria y secundaria.

Ecas-Educación, Cultura y Arte Social.

http://www.educared.net/aprende/vivircuento/index.htm

RED Latinoamericana de Alfabetización

En 1991 comienza el proceso de organización de la Red Latinoamericana de Alfabetización por iniciativa de la Dra. Emilia Ferreiro, investigadora en psicogénesis de la lengua escrita. Surge a partir de la identificación de personas y grupos con un fuerte compromiso con la problemática de la alfabetización en Argentina. Es una asociación que tiene como objetivo central transformar las condiciones de alfabetización en lectura, escritura y la enseñanza de la matemática de niños, jóvenes y adultos.

http://www.redalfa.retina.ar/

Ricochet

El Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse, el CIELJ, fue creado en 1988 en torno a una colección de más de 35.000 obras reunidas por Janine Despinette. Contiene información sobre los autores más importantes así como las más bellas ilustraciones que este género ha producido en las últimas décadas. Incluye una la biblioteca ideal, taller de escritura e ilustración y enlaces a editoriales, revistas e instituciones.

http://www.ricochet-jeunes.org/es/index.htm

Servicio de Orientación Lectora (SOL)

Es una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.

Está dirigido a niños, niñas, jóvenes, padres, madres, profesorado, bibliotecarios, libreros, etc., con dos objetivos muy concretos: fomentar la lectura en todas las edades y dar un servicio fácil y de calidad en torno a los libros y la lectura.

Contiene más de 10.000 referencias. Se estructura en las siguientes secciones:

Lecturas Sol, que permite el acceso por itinerarios adaptados a los distintos tramos de edad. Ofrece novedades, clubes y reportaje; así como una agenda, efemérides, convocatorias, etc. http://www.sol-e.com/

Familias, con tres subsecciones: biblioteca familiar, asesoría e Ideas SOL.

http://www.sol-e.com/bf/index.php

Banco de recursos para el fomento de la lectura con directorio de organismos, instituciones, bibliotecas, librerías y editoriales, autores e ilustradores. Catálogo de actividades de fomento de la lectura. Publicaciones y especialistas.

http://www.sol-e.com/bancorecursos/index_br.php

The Children's Literature Web Guide

Esta guía sobre la literatura de los niños, en inglés, proporciona una excelente recopilación de recursos en Internet clasificados sobre lectura, literatura infantil, juvenil y de adultos, autores, bibliotecas y entidades implicadas en el mundo del libro. El responsable es David K. Brown. Doucette Library of Teaching Resources. Universidad de Calgary. Calgary, Alberta, Canadá.

http://www.ucalgary.ca/~dkbrown/

El contenido de este artículo puede ser considerado como una puerta con siete llaves, semejante a una paleta con los colores fundamentales, para entrar a navegar por esta tela de araña y conocer los distintos «jardines, bosques, laberintos...», que existen sobre la lectura y la educación.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR: CENTRO DE DOCUMENTACIÓN, INFORMACIÓN Y RECURSOS PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA. UN PUNTO DE VISTA DOCUMENTAL

JOSÉ ANTONIO CAMACHO ESPINOSA*

RESUMEN. Las bibliotecas escolares, a pesar de estar excluidas expresamente del Sistema Bibliotecario español, son una pieza básica en el desarrollo educativo y cultural. Su planificación, puesta en marcha y gestión deben estar sujetas a parámetros de tipo profesional, contando con las directrices establecidas por los organismos internacionales. Se presentan aquí las características de este proceso de planificación, desde el punto de vista de las ciencias documentales, partiendo de la normativa que regula el sistema educativo y teniendo en cuenta sus fines y los usuarios a quienes va destinada. Se establecen las áreas desde las que se debe gestionar y los procesos de evaluación. Todo ello, considerando la biblioteca escolar como unidad documental inserta en un centro educativo y como elemento de una red bibliotecaria.

ABSTRACT. School libraries, in spite of being expressly excluded from the Spanish Library System, are the key to educational and cultural development. The planning, initiation and management of a library should be subject to professional parameters, relying on guidelines established by international institutions. The characteristics of this planning process are presented here, coming from a scientific documentary point of view, starting from the rules which govern the education system and taking into account its aims and the type of users it is destined for. Who should manage it and the evaluation processes are established; all of this based on the assumption that the school library is a documentary unit incorporated into an educational centre and part of a network of libraries.

INTRODUCCIÓN

Los países que han entendido que uno de los elementos básicos de su desarrollo es la inclusión de sus ciudadanos en la sociedad como miembros activos de la misma, como personas que aprenden y crecen en sabiduría a lo largo de toda su vida, han puesto en marcha desde hace años un conjunto de bibliotecas públicas que dan

(*) Consejería de Educación y Ciencia. Delegación de Guadalajara.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 303-324
Fecha de entrada: 05-08-2005

respuesta a las necesidades de información, ocio y aprendizaje de toda su población.

Asimismo, cualquier institución que se precie cuenta en su estructura orgánica con un centro de documentación que proporciona a todos y cada uno de sus miembros los recursos informativos necesarios para desempeñar su cometido en el seno de la misma. La universidad, una institución dedicada a la investigación y a la formación, no podría existir si no tuviese una biblioteca que ofrece a profesores y alumnos todo tipo de documentos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se entendió desde su nacimiento y así se entiende en el siglo XXI. La biblioteca es el centro neurálgico de donde parte y a donde vuelve todo el saber que se genera en una universidad. También lo es en las grandes empresas e instituciones públicas o privadas, que disponen de sus correspondientes centros de información y documentación.

Las nuevas tecnologías permiten, por otra parte, que una biblioteca se convierta en un elemento dentro de una red, interconectada con otras muchas para llevar a cabo tareas de tipo técnico y para ofrecer al usuario recursos y servicios tanto propios como ajenos.

Durante las últimas décadas, el conjunto de las bibliotecas públicas y universitarias españolas han dado un salto cuantitativo y cualitativo de gran envergadura. Es cierto que siguen publicándose indicadores que nos alejan de la media de los países de la Unión Europea; sin embargo, tanto unas como otras han incrementado sustancialmente sus fondos, se han modernizado y están incorporando un conjunto de profesionales que aplican paulatinamente estándares internacionales a los procesos de planificación y gestión de las mismas.

¿Qué ocurre mientras tanto con la tercera pata del sistema bibliotecario? Las bibliotecas escolares siguen siendo la hermana pobre, la cenicienta de esta historia –de hecho, el Real Decreto del Sistema Español de Bibliotecas las excluye expresamente del mismo–. Desde hace treinta años se habla de intenciones, necesidades, oportunidades, planes, proyectos... pero el sistema educativo español sigue sin contar con una red de bibliotecas escolares que sirva de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos preuniversitarios.

La biblioteca escolar debe ser el centro nuclear de la escuela, que centraliza todos los recursos didácticos y ofrece los servicios documentales e informativos que necesita en cada momento cualquier miembro de la comunidad educativa. Para ello es preciso –como para cualquier biblioteca o centro de documentación– llevar a cabo un proceso de planificación que tenga en cuenta la institución de la que depende orgánicamente, los fines y objetivos para los que se crea y las necesidades o intereses de los usuarios a los que va a dar servicio. Definidos claramente estos parámetros, habrá que establecer los requisitos básicos con los que debe contar en cada una de las áreas organizativas: área de personal, de gestión y de servicios. Por último, habrá que diseñar el proceso de evaluación para analizar periódicamente cómo se está haciendo realidad ese proceso de planificación. Hasta aquí, la biblioteca escolar como unidad informativa ubicada en un colegio o instituto. Ahora bien, al igual que el resto de bibliotecas y centros de documentación, las bibliotecas escolares no se pueden entender en el siglo XXI como unidades aisladas e inconexas. Hay que diseñar un sistema en red que le permita beneficiarse de todas las ventajas del trabajo en colaboración y de la conexión permanente con otros centros similares y con otras redes bibliotecarias.

PLANIFICACIÓN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

LA INSTITUCIÓN EN LA QUE SE UBICA LA BIBLIOTECA ESCOLAR

La planificación de un centro de documentación plantea una primera pregunta: ¿Cuál es la institución a la que va a dar servicio? El origen de dicha institución y sus fines, el colectivo humano que forma parte de la misma, su ubicación y entorno determinan las características del centro de documentación.

La biblioteca escolar es el centro de información y documentación que depende orgánicamente de un colegio de Educación Infantil y Primaria o de un instituto de Educación Secundaria, es decir, de las instituciones que atienden las necesidades educativas y formativas anteriores a la etapa universitaria.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, que vino a sustituir a la de 1970, establece un período de educación obligatoria comprendido entre los 6 y los 16 años, distribuido en dos etapas: Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. A éstas se añaden dos más: el segundo ciclo de la Educación Infantil que suele impartirse en los mismos centros que la Educación Primaria, y las enseñanzas postobligatorias (Bachillerato y Formación Profesional) que se imparten en los institutos junto con la ESO.

El alumnado al que atiende cada centro educativo, el currículum, los intereses propios de cada edad y el entorno hacen que las bibliotecas de los colegios de Educación Infantil y Primaria sean muy distintas a las de Educación Secundaria. Sin embargo, comparten unos principios y unos fines comunes, aquéllos que la ley marca para la educación preuniversitaria.

Entre los principios establecidos por la LOGSE, están:

- *la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores...*
- *el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico...*
- *la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 toma algunos elementos de la anterior pero hace especial hincapié, entre otros, en:

- *la capacidad* [del sistema educativo] *de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales...*
- *la concepción de la educación como un proceso permanente... a lo largo de toda la vida...*
- *el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.*

Unos y otros son recogidos en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado por el Gobierno en marzo de 2005. Este texto menciona, entre los fines de la educación básica:

- *el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos...*
- *la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos.*

Todo ello está determinando un proceso de enseñanza-aprendizaje para el

que son necesarios recursos informativos, documentales y didácticos cuya adquisición, organización y puesta en servicio deben estar en manos de ese centro de documentación al que llamamos biblioteca escolar.

Definición y funciones de la biblioteca escolar

La biblioteca escolar, por tanto, gestiona de forma centralizada una colección de documentos impresos, audiovisuales y electrónicos –además de otros recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje–, siguiendo un plan elaborado por la comunidad educativa. Atiende a las necesidades informativas, culturales, de investigación y recreativas, ejerciendo un papel básico en la prevención y compensación de desigualdades.

Este centro de documentación está dirigido por personal cualificado y cuenta con infraestructuras, recursos y servicios de calidad, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por el propio centro educativo.

El objetivo primordial de la biblioteca escolar es ser centro dinamizador de la vida académica, generando procesos de comunicación, enseñanza-aprendizaje y encuentro con la cultura, el saber y la ciencia, tendentes a la innovación y al desarrollo del proyecto curricular en el marco del Proyecto Educativo de Centro. Las funciones que cumple este centro de documentación son:

- Recopilar y gestionar toda la información existente en el centro en cualquier soporte (excepto la de carácter administrativo).
- Organizar los recursos de tal modo que sean fácilmente accesibles y utilizables, empleando un sistema de información centralizado.
- Establecer los canales adecuados para la difusión y el uso de la información.
- Formar a los alumnos para el manejo de las fuentes y para la búsqueda, análisis y tratamiento de la información.
- Ofrecer a los profesores todo tipo de recursos necesarios para su labor docente, investigadora y de formación permanente.
- Coordinar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y contribuir al fomento de las mismas como medio comunicación, entretenimiento e información.
- Elaborar productos documentales e informativos propios.
- Actuar como enlace con otros centros y servicios de información externos.
- Ofrecer a los alumnos los recursos necesarios para la formación del ocio y el empleo del tiempo libre.
- Ser centro de dinamización cultural.

Biblioteca central y biblioteca de aula

Las condiciones de personal, infraestructuras y recursos documentales condicionan con frecuencia la organización y servicios de la biblioteca escolar, obligando a quienes tienen interés en usar otros recursos distintos del libro de texto a la creación de bibliotecas de aula. Estas bibliotecas tienen su origen, en no pocas ocasiones, en la falta de un proyecto pedagógico coherente y consensuado entre todo el profesorado y una actitud personalista y poco cooperativa en la tarea docente.

Esto no quiere decir que las bibliotecas de aula sean incompatibles con la biblioteca central; ni mucho menos. Las

bibliotecas de aula ofrecen un servicio directo, ágil y personalizado, sobre todo a los alumnos de Educación Infantil y Primaria, permitiendo el acercamiento del niño desde los primeros años al centro de documentación, pero a través de una estructura más pequeña y fácil de manejar para él. Ahora bien, las bibliotecas de aula no pueden ser unidades documentales desvinculadas de la biblioteca central. Son más bien extensiones de aquélla, que da servicio en cualquier rincón del centro educativo, pero manteniendo la gestión y la coordinación de todos los recursos.

Detección de necesidades. Tipología de usuarios

El colectivo de usuarios de una biblioteca escolar es suficientemente conocido: personas que, de una u otra forma, tienen alguna relación con la institución escolar. De ahí que no sean necesarios –como en el caso de las bibliotecas públicas o las bibliotecas especializadas– estudios para conocer quiénes son los usuarios potenciales de la misma y cuál es su perfil. No obstante, es conveniente utilizar algunos instrumentos (cuestionarios, fichas de sugerencias, comunicación personal...) para detectar las necesidades del día a día o para la planificación de un período determinado.

En cuanto a la tipología de los usuarios de la biblioteca escolar, hay que mencionar:

Alumnos: son los usuarios primordiales y aquéllos cuyas necesidades tienen un abanico más amplio:

- Adquirir un aprendizaje lecto-escritor correcto.
- Alcanzar una buena formación como usuarios de la biblioteca.
- Formarse en la búsqueda, análisis y tratamiento de la información.
- Adquirir el hábito y el gusto por la lectura.
- Disponer de todos los documentos necesarios para llevar a cabo su proceso de aprendizaje.
- Tener a su alcance toda aquella información cultural que contribuya a su formación integral.

- *Profesores*: sus necesidades se centran, por un lado, en disponer de aquellos recursos necesarios para llevar a cabo su tarea docente y, por otro, en contar con los documentos y la información adecuada para estar al día en su formación como profesionales de la educación.
- *Padres de alumnos*: contarán con documentación e información para facilitar su labor educadora y para ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje y formación.
- *Personal de administración y servicios*: harán uso de la biblioteca del centro en la medida en que contribuya a su formación personal y profesional, o a la ocupación del tiempo de ocio.

A estas necesidades específicas hay que añadir aquellas de carácter general que comparten todos los usuarios. (En el anexo I, se enumeran las necesidades de cada tipo de usuarios).

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

Área de personal

La biblioteca escolar en la estructura organizativa del centro educativo

La actividad de un centro educativo hace precisa la existencia, por una parte, de

órganos que atiendan a la gestión y organización del mismo y, por otra, de órganos de carácter pedagógico centrados en la tarea educativa propiamente dicha. En algunos casos, estos órganos son de carácter mixto, atendiendo a ambas facetas.

- *Órganos unipersonales*: la Dirección, encargada del funcionamiento y coordinación general del centro, así como de hacer cumplir los acuerdos alcanzados en los órganos colegiados. La Jefatura de Estudios, centrada en todos los aspectos de carácter pedagógico y organizativo. La Secretaría, que se ocupa de todos los procesos de tipo administrativo.
- *Órganos colegiados*: el Claustro de Profesores, cuyo cometido es la planificación, coordinación, toma de decisiones e información acerca de todos los aspectos docentes. El Consejo Escolar, órgano de participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, cuyos miembros se eligen democráticamente y que ostenta las máximas competencias en cuanto a organización y funcionamiento del centro educativo.
- *Órganos de carácter pedagógico*: la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), formada por el Director, el Jefe de Estudios y los coordinadores de los Ciclos o jefes de Departamento. Encargada de velar por la adecuación y el cumplimiento de los proyectos del centro. Por otra parte, los Equipos de Ciclo en las escuelas y los Departamentos en los institutos se encargan de la coordinación más inmediata de la labor docente diaria.

En este contexto, la biblioteca escolar tiene una dependencia múltiple. Se trata de un organismo autónomo en lo referente a su organización interna, los procesos técnicos y la puesta en funcionamiento de sus planes de actuación. Sin embargo, tiene una dependencia directa de la Jefatura de Estudios al ser, ante todo, un instrumento para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el centro educativo. Por esta misma razón, tiene una dependencia orgánica de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del Consejo Escolar.

Por otra parte, la biblioteca escolar debe contar con una comisión o grupo de trabajo que colabore de forma sistemática con sus gestores para garantizar en todo momento su conexión con el proceso educativo y su servicio a toda la comunidad educativa.

(El anexo II permite visualizar la conexión de la biblioteca escolar con cada uno de los órganos del centro educativo).

Relación de puestos de trabajo. Formación y funciones

Tanto las directrices de la IFLA del año 1990 como las del año 2002 insisten en la importancia capital del personal para la gestión y buen funcionamiento de las bibliotecas escolares. Las primeras, de un modo más detallado, se refieren al conjunto de profesionales que deben formar parte de la plantilla: personal especialista en biblioteconomía, personal técnico, personal de oficina o administración y voluntariado. Las segundas resaltan las habilidades y actitudes que deben mostrar todos aquéllos que de un modo u otro participan en las distintas tareas, agrupadas en tres categorías: de gestión, técnico-documentales y educativas.

- *El bibliotecario*: será un profesional con titulación de postgrado y con la debida cualificación en las áreas la pedagogía, biblioteconomía y

documentación, y en las tecnologías de la información. Será miembro del Claustro de profesores y formará parte de la CCP. Su dedicación horaria estará en función del tipo y tamaño de la biblioteca escolar y sus funciones serán:

- Analizar la situación y necesidades del centro y, a partir de ese análisis, diseñar un plan de actuación integrado en los proyectos educativo y curricular.
- Realizar la selección y adquisición –con el asesoramiento técnico pertinente– de los equipos informáticos necesarios para la gestión documental de la biblioteca.
- Realizar la selección y adquisición de los materiales, partiendo de las propuestas de todos los miembros de la comunidad educativa, así como reunir toda la información y documentación que responda a las necesidades de los usuarios.
- Realizar el tratamiento documental de todos los materiales y ponerlos a disposición de los usuarios.
- Gestionar los recursos económicos, coordinar los recursos humanos y organizar la utilización de los fondos documentales, los espacios y tiempos.
- Difundir y hacer circular todo tipo de información, tanto administrativa como pedagógica y cultural.
- Ofrecer recursos y oportunidades para el aprendizaje, colaborando con el resto de profesores en el proceso de enseñanza. Realizar el préstamo de obras.
- Diseñar y organizar, junto con los miembros del equipo docente, actividades de formación de usuarios y otras relacionadas con la búsqueda y tratamiento de la información.
- Contribuir al desarrollo y afianzamiento de hábitos lectores, asegurando la presencia de obras adecuadas en la biblioteca, asesorando y guiando a los alumnos en la elección de sus lecturas, y realizando actividades de animación a la lectura.
- Crear documentos como: página web, listas de lectura, bibliografías especiales, boletines de noticias y novedades, etc., encaminados a la difusión de la información entre los miembros de la comunidad educativa y fuera de ella.
- Establecer procedimientos de colaboración y cooperación con otros centros documentales o culturales que favorezcan el intercambio de información y documentos, así como la realización en común de distintas actividades.
- Evaluar el funcionamiento de la biblioteca a partir de los objetivos propuestos en el plan general de actuación.

– *Profesores colaboradores*: según las características del colegio o instituto, un grupo de profesores –al menos uno por ciclo o departamento– colaborará en el funcionamiento de la biblioteca escolar. Estos profesores tendrán una formación básica en biblioteconomía, formación de usuarios y dinamización de la biblioteca. Su dedicación horaria será tal, que se garantice la presencia de un profesor en la biblioteca durante, al menos, dos horas diarias. Las funciones que debe realizar serán:

- Colaborar con el bibliotecario en la selección de los fondos documentales.

- Colaborar, asimismo, en la creación de documentos propios encaminados a la difusión interna y externa de la información.
- Realizar el préstamo de obras.
- Diseñar, junto con el bibliotecario, y poner en práctica actividades para la formación de usuarios, de búsqueda, selección y análisis de la información y de animación a la lectura.
- Informar a los alumnos de cualquier aspecto relativo al uso de la biblioteca y al manejo de documentos.

– *Personal de administración*: la formación será de carácter administrativo, con un nivel, al menos, de Formación Profesional de Grado Medio. En función del tamaño de la biblioteca escolar, su dedicación horaria podrá variar, pero en la mayoría de los casos esta persona podrá compaginar el trabajo en la biblioteca con otros de carácter general en la Secretaría del Centro. Sus funciones serán:

- El manejo de los equipos informáticos tanto para actividades de carácter administrativo como para realizar parte de la gestión documental automatizada.
- El mantenimiento y actualización de los programas informáticos, bajo la supervisión del bibliotecario.
- Integrar los datos necesarios de los programas de gestión administrativa en los de gestión bibliotecaria y viceversa.
- Llevar a cabo los procesos administrativos de adquisición de materiales.
- Controlar todo el correo de carácter administrativo de la biblioteca escolar.
- Mantener los documentos en el lugar correspondiente de la biblioteca escolar, colocando todos aquéllos que se devuelven tras el préstamo.

– *Personal técnico informático*: su formación será la necesaria para las labores de puesta en marcha y mantenimiento de los equipos informáticos, con una titulación, al menos, de Formación Profesional de Grado Superior. En su horario de trabajo puede realizar tareas similares en todo el centro educativo e incluso en otros centros próximos. Sus funciones serán:

- Orientación al bibliotecario para la adquisición de equipos destinados a la automatización de la gestión y los servicios bibliotecarios.
- Mantenimiento de los equipos.
- Implementación de tareas a partir de las aplicaciones instaladas.

– *Personal de servicios*: el mismo personal subalterno (conserjes) del centro dedicará parte de su jornada laboral a realizar las mismas actividades que realiza con carácter general pero encargadas desde la biblioteca escolar. Su formación será, al menos, de graduado escolar. Sus funciones serán:

- Manejo de máquinas de reprografía.
- Organización y provisión de material fungible.
- Realizar los envíos del correo o el reparto de correspondencia y documentación dentro y fuera del centro.
- Traslado y colocación de muebles, mercancía, etc.
- Pequeñas obras de mantenimiento.

Por lo que se refiere a otro personal (mantenimiento de inmueble y equipos, limpieza, etc.), la biblioteca escolar será considerada como un elemento más del edificio o institución de la que forma parte.

PERSONAL COLABORADOR

- *Alumnado*: en la biblioteca escolar los propios usuarios se convierten en agentes activos y en colaboradores permanentes de la actividad diaria, participando en todas aquellas tareas en las que se puedan sentir protagonistas: organización de recursos, préstamo de documentos, copias de los mismos, forrado, tejuelado y sellado de libros, preparación de dossieres y, por supuesto, creación de documentos que se incorporarán al fondo documental de la biblioteca.
- *Padres y madres*: la familia es especialmente importante en el proceso educativo de los niños y jóvenes, jugando un papel decisivo en todos los procesos que se llevan a cabo desde la biblioteca escolar: creación de hábitos lectores, uso crítico de las fuentes de información, desarrollo de habilidades para el uso de la misma, etc. Por otra parte, los padres y madres pueden ser excelentes colaboradores en diversas tareas bibliotecarias.

ÁREA DE GESTIÓN

LOS RECURSOS DOCUMENTALES. SELECCIÓN, ADQUISICIÓN Y MANTENIMIENTO

La biblioteca escolar gestiona la totalidad de los recursos documentales; de ahí que haya que considerar un amplio espectro a la hora de tratar las fuentes de información. Aunque siguen siendo mayoritarios los documentos en soporte papel (libros de ficción y conocimientos, obras de referencia, publicaciones periódicas), todos los recursos audiovisuales y electrónicos –particularmente aquéllos que se ofrecen vía Internet– adquieren cada día mayor relevancia. A éstos hay que añadir aquéllos elaborados por los propios alumnos, tanto creaciones literarias como trabajos de investigación. Por lo que al profesorado se refiere, además de los materiales señalados dispondrá de obras de consulta y referencia para su labor docente, así como de documentos de carácter formativo-profesional o de investigación.

Las fuentes de información y documentación con las que debe contar la biblioteca escolar se pueden clasificar en:

- *Obras de referencia*: permiten la consulta rápida y la localización de información concreta: diccionarios, enciclopedias, guías, anuarios. Estas fuentes, hasta ahora en soporte papel, son cada vez más frecuentes en CD-ROM o accesibles a través de Internet.
- *Libros de conocimientos*: son aquéllos que el alumno utiliza para estudiar o investigar acerca de cualquier tema o área relacionada con el currículum.
- *Libros de imaginación o literatura* (poesía, teatro, narrativa): si bien no son la parte más destacada de la biblioteca escolar, sí son imprescindibles tanto para el aprendizaje lecto-escritor y el desarrollo del gusto por la lectura, como para crear hábitos de ocupación del tiempo libre. Habrá suficiente variedad en función de los niveles de aprendizaje, de los intereses de los alumnos, de las distintas tendencias literarias y de las lenguas

que se aprendan en el colegio o instituto. Resulta muy interesante disponer de varios ejemplares de una misma obra (entre 20 y 30) para realizar actividades de lectura colectiva (club de lectura, librofórum, etc.).

- *Revistas infantiles y juveniles*: son fuentes apropiadas tanto para la lectura recreativa como para el estudio o la investigación. De hecho, habrá que tener en cuenta los dos aspectos a la hora de seleccionar las suscripciones.
- *Diarios*: tanto de carácter local o regional como nacional e internacional. Se trata de un recurso que, si bien en las primeras edades resulta difícil de manejar, hay que ir introduciéndolo progresivamente para que los alumnos realicen la búsqueda de informaciones y contrasten opiniones. Hay que destacar la posibilidad de acceder a gran cantidad de publicaciones periódicas a través de Internet.
- *Las revistas profesionales* para el profesorado también se tendrán en cuenta. Ahora bien, no son un elemento fundamental de esta biblioteca, ya que estas publicaciones y otras centradas en la formación y actualización del profesorado tienen su lugar en otros centros de documentación, como los CPRs.
- *Documentos de tipo audiovisual*: grabaciones sonoras y de vídeo, diapositivas, transparencias, microformas, etc. Materiales necesarios en la práctica docente-discente diaria, especialmente en aquellas áreas más relacionadas con el conocimiento del medio donde el alumno se desenvuelve: Ciencias de la Naturaleza, Historia, Arte, Geografía, Sociedad, Costumbres, etc.
- Todos esos *recursos didácticos* que habitualmente están guardados en almacenes o esparcidos por las aulas también formarán parte del fondo documental y del catálogo de la biblioteca: láminas, mapas murales, globos terráqueos, planos, material manipulativo, juegos didácticos... (excluimos aquellos materiales o recursos que tienen una relación directa con alguna de las áreas o asignaturas: material deportivo, de laboratorio, equipamiento del aula de tecnología o dibujo...)
- Los *dossieres de prensa* son un material de gran valor para el estudio, especialmente para los alumnos de Educación Secundaria, siempre y cuando exista un trabajo sistemático de selección, clasificación y archivo.
- Otros *archivos* en los que se recojan todo tipo de materiales o de información: folletos turísticos, información institucional, propagandas diversas, fotografías...
- Para terminar, y no por ello menos importante, se conservarán aquellos *trabajos elaborados por alumnos y profesores* –incluso por los padres– que por su calidad o interés puedan ser consultados o utilizados en cualquier momento.

Las recomendaciones internacionales hablan de una proporción de 12 volúmenes por alumno para la dotación inicial, con un crecimiento anual de 3 volúmenes por alumno. En cualquier caso, e independientemente del tamaño del centro, se considera que una biblioteca escolar debe contar, al menos, con 2.400 obras. Estas indicaciones es necesario revisarlas ante la irrupción de los nuevos soportes. Pero tan importante como la cantidad es

la calidad y el equilibrio entre los materiales de consulta y las obras de ficción. Dadas las funciones básicas que desempeña la biblioteca escolar, se dará prioridad a las obras de consulta, que supondrán alrededor del 60% de la colección, quedando el 40% restante para las obras de literatura.

En el proceso de *selección,* se contará con la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, adoptándose las decisiones en el seno de la Comisión de la biblioteca escolar. Esta selección será coherente con el Proyecto Curricular, atendiendo tanto al texto como a la imagen o a la ilustración de la obra. En el caso de las obras de consulta, se prestará especial atención a la traducción –muy abundante en nuestro país–, los gráficos, esquemas, fotografías, índices y terminología adecuada al nivel de aprendizaje al que se dirige. Si nos referimos a las ediciones electrónicas, tendremos que añadir lo referente a los requerimientos de tipo técnico, facilidad en el manejo o consulta, interfaz de usuario, etc.

Para llevar a cabo la selección, se utilizarán las fuentes bibliográficas precisas: catálogos de editoriales y librerías, guías bibliográficas, bases de datos (ISBN, Bibliografía Española), revistas especializadas (Educación y Biblioteca, CLIJ, Imaginaria, Comunidad Escolar...), y contacto con expertos en determinados temas.

Con respecto a la *adquisición*, hay que contar con que la mayor parte de los documentos se incorpora mediante la compra. Sin embargo, un volumen importante de obras entra en la biblioteca a través de la donación de instituciones tanto públicas como privadas: ministerios, Consejería de Educación y Cultura, Diputación Provincial, Ayuntamiento, Cajas de Ahorros, Oficinas de Turismo. Asimismo contaremos con todos aquellos recursos electrónicos de los que podemos disponer en la red de forma gratuita.

En este proceso de selección y adquisición, será de gran utilidad la red regional (ver el epígrafe titulado EVALUACIÓN) en la que ocupa un lugar primordial el Centro Regional de Documentación, Recursos Didácticos y Bibliotecas Escolares. La centralización de estas labores ofrece a la biblioteca escolar grandes ventajas tanto económicas como de gestión. No obstante, la compra de pequeñas partidas se confiará a los proveedores locales.

TRATAMIENTO DOCUMENTAL Y ORGANIZACIÓN DE LOS FONDOS

Poner una colección de documentos a disposición de los usuarios es, probablemente, una de las tareas más importantes y complejas de las que tiene que llevar a cabo el bibliotecario. El objetivo del tratamiento documental es crear una serie de instrumentos que permitan al usuario localizar aquel documento, aquel autor o aquel contenido que en un momento dado es de su interés y todo ello de forma rápida y sencilla. Para conseguirlo, se procede tanto al *análisis formal* (descripción física del documento) como al *análisis de contenido*. El resultado de este proceso son los registros bibliográficos, que en la actualidad son procesados a través de sistemas informáticos y se le ofrecen al usuario a través del OPAC (On line Public Acces Catalogue).

En esta tarea, no hay que olvidar algunos principios:

- Tener presente la edad y los intereses de los usuarios a quienes da servicio la biblioteca, así como los objetivos que se han planteado para su puesta en marcha.
- Utilizar procedimientos, técnicas e instrumentos reconocidos internacionalmente, que permitan el

intercambio y la cooperación con otros centros de documentación.
- Emplear aplicaciones informáticas muy intuitivas y de fácil manejo para el usuario.

La segunda parte del proceso es poner los documentos a disposición de los lectores, de tal modo que sean accesibles y localizables. Para ello, se dispondrá del mobiliario adecuado a cada soporte documental, se identificarán a través del tejuelo, colores indicadores de nivel lector, símbolos referidos al contenido de la obra, etc. También se dispondrán de carteles que ayuden y orienten al lector en la búsqueda de cualquier documento.

Una biblioteca escolar suele contar con dos secciones claramente diferenciadas: obras de literatura o ficción y obras de consulta o conocimientos, donde se distinguen, a su vez, las obras de referencia (enciclopedias, diccionarios, atlas, directorios) y las monografías o títulos referidos a un tema o contenido específico. Las primeras suelen organizarse bien por géneros y, dentro de ellos, por autores, bien por colecciones o niveles lectores para facilitar la localización a los más pequeños. Las segundas se organizan generalmente por materias, siguiendo la CDU (Clasificación Decimal Universal). Mientras estos documentos se ubican en armarios de libre acceso, otros recursos como audiovisuales, documentos sonoros o electrónicos suelen estar en depósitos organizados por áreas temáticas. Por otra parte, las publicaciones periódicas se localizan en la zona de hemeroteca, pasando a los depósitos cuando son sustituidas por nuevos números.

AUTOMATIZACIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Aunque no son pocas las bibliotecas escolares que aún llevan a cabo sus procesos de gestión documental con instrumentos manuales, es indudable que una biblioteca con las características que aquí se exponen precisa de un sistema automatizado.

En la actualidad, existen en el mercado algunos programas destinados específicamente a la gestión documental de la biblioteca escolar que se centran casi exclusivamente en la creación de una base de datos documental y el acceso a la misma a través de una pantalla para que el usuario pueda hacer búsquedas en la misma, limitándose al fondo documental local.

Hace algunos años, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del PNTIC (Plan Nacional de Tecnologías de la Información), creó el programa ABIES con unas características similares, del que se está preparando la tercera versión. Algo parecido diseñó el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya con su programa PÈRGAM. Ambos son de carácter gratuito y accesibles a través de las correspondientes sedes web. Unos y otros, si bien ofrecen unos servicios interesantes para la fase inicial de automatización de una pequeña biblioteca, no alcanzan las prestaciones necesarias para poner en marcha un sistema en red y un nivel de servicios adecuado.

Los sistemas informáticos actuales y el estado de las telecomunicaciones hacen posible la gestión bibliotecaria a través de redes distribuidas en las que, a la vez que cada biblioteca cuenta con el catálogo de sus propios fondos y ofrece servicios específicos a su comunidad de usuarios, también los pone al alcance de toda la red a la que pertenece, beneficiándose ella misma de los recursos y servicios del resto de bibliotecas con las que está conectada.

La creación e implementación de un sistema propio o la adquisición de un

sistema de los que ofrecen las empresas del sector (Aleph, Abbsys, Litertas, Sabini, Unicor...) estará en función de factores tales como los medios técnicos, la formación del personal, el presupuesto destinado al mismo, etc.

Independientemente del tamaño y características del centro escolar, un sistema automatizado para la gestión de una biblioteca escolar debe contar con:

– *Hardware*

- Estación de trabajo desde donde el bibliotecario realiza la fase de entrada y la gestión documental. Aquí se centralizan todos los procesos de automatización y desde él se accede al servidor web.
- Servidor web propio de cada centro o único para toda la red bibliotecaria.
- OPACs para acceso de los usuarios al catálogo. Estos mismos puestos darán acceso a todos los servicios que ofrezca la web de la biblioteca.
- Puestos de acceso público para la consulta de bases de datos, catálogos externos y fuentes de información electrónicas, tanto en CD-rom como a través de Internet.
- Escáner con sistema OCR, para la digitalización de documentos.
- Impresoras para uso del personal de la biblioteca y para la reproducción de documentos para los usuarios de la misma.
- Lector de código de barras.
- Conexión en red de todos los equipos de la biblioteca.
- Conexión a Internet de toda la red informática del centro a través de una línea de alta velocidad.

– *Software*

Un sistema integrado que permita hacer todas las gestiones y ofrecer al usuario una buena gama de servicios contará con los siguientes requerimientos o módulos:

- Selección y adquisición de recursos.
- Catalogación, clasificación e indización.
- Control de la circulación de documentos (préstamos).
- Gestión del préstamo interbibliotecario.
- Servicio de referencia: OPAC con posibilidades de búsqueda por autor, título, materia y texto libre. Con acceso tanto al listado de la CDU. como a las autoridades de autor y materia. Conexión con recursos externos.
- Módulo para la gestión de las publicaciones periódicas.
- Captación de registros desde bases de datos en CD-rom y en línea (Rebeca, ISBN, Bibliografía Nacional...).
- Posibilidad de integrar todos los servicios electrónicos a través de una página web de acceso en línea, tanto interna como externa.
- Edición automática de todo tipo de estadísticas.
- Integración de datos con el programa de gestión administrativa del colegio o instituto.
- Gestor de comunicaciones: navegador de Internet, correo electrónico, transferencia de ficheros, etc.

PRODUCTOS ELABORADOS POR LA BIBLIOTECA ESCOLAR

Toda biblioteca que pretenda convertirse en un servicio público de calidad, además de disponer de una colección de documentos bien seleccionados y catalogados, debe generar una serie de productos propios orientados directamente a los

distintos grupos de usuarios. En el caso de la biblioteca escolar, hay que tener en cuenta el carácter formativo y participativo de estos productos, que deben dar pie a la colaboración, tanto en su diseño como en su creación, de todos los sectores de la comunidad educativa.

- *Sede web*: a través de la misma cualquier usuario podrá acceder, tanto desde los puestos de ordenador que hay en el propio centro como desde el exterior, al catálogo y a todos los servicios en línea que ofrece la biblioteca.
- *Periódico escolar*: en versión impresa o electrónica, esta publicación de carácter mensual o trimestral ofrecerá a toda la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres) la oportunidad de editar sus propias creaciones. Por otra parte, puede ser un excelente medio de transmisión de noticias, novedades, etc. de la biblioteca y de todo el centro escolar.
- *Listas de novedades*: mensualmente la biblioteca elaborará una lista con las novedades recibidas, a la vez que realiza una exposición de dichos materiales. En esa lista de novedades se incluirán aquellas páginas web que el bibliotecario haya seleccionado por su interés para los distintos usuarios.
- *Selecciones bibliográficas*: tanto el desarrollo de un tema o unidad didáctica como la celebración de una fiesta, actividad extraescolar, etc. deben ir acompañadas de una lista de recursos documentales elaborada por el bibliotecario como instrumento básico de apoyo a cualquier profesor o cualquier área del conocimiento.
- *Creación de un directorio*, organizado por áreas temáticas o centros de interés, de aquellas sedes web cuyo contenido pueda tener un valor profesional, académico, cultural, informativo o de ocio. La elaboración de este recurso, que se integra también en la web de la biblioteca, es en estos momentos una de las labores más destacadas del bibliotecario. Una guía de estas características es imprescindible para aquellos usuarios que se están formando en la consulta, manejo y tratamiento de la información y sus fuentes. Pero no sólo ellos; el resto de la comunidad escolar también precisa de orientaciones y guías a la hora de encontrar aquellos recursos que mejor satisfagan sus necesidades informativas.

ÁREA DE SERVICIOS

LECTURA Y CONSULTA EN SALA. PRÉSTAMO Y COPIA DE DOCUMENTOS

Uno de los servicios más importantes de la biblioteca escolar es la lectura o consulta en sala, tanto a nivel individual como colectivo. Dentro de la Programación General Anual, se realizarán actividades grupales dirigidas por el profesor correspondiente y encaminadas a alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo. Asimismo, la biblioteca permanecerá abierta el tiempo suficiente para que los usuarios puedan realizar las lecturas y consultas necesarias, tanto en el horario lectivo como fuera de él.

A excepción de las obras que por sus características no sea conveniente que salgan de la biblioteca, la mayor parte de los documentos estará dispuesto al préstamo para poder utilizarlos fuera de la misma.

Se establecerá una política de préstamos para cada colectivo que permita el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles.

Una modalidad de gran interés en los colegios de Educación Primaria es el préstamo a la biblioteca de aula de lotes completos de libros que el profesor tutor emplea durante un tiempo determinado, bien para la lectura recreativa, bien para el estudio de algún tema o unidad didáctica.

Para la consulta de documentos electrónicos, la biblioteca ofrecerá la posibilidad de almacenar y recuperar estos documentos grabándolos en disquete o imprimiéndolos en papel. Asimismo, en los casos en que sea legalmente posible, el usuario podrá obtener copias de documentos a través del servicio de reprografía.

Información y referencia

Tanto de forma presencial como a través de la web, el usuario tendrá acceso a todo tipo de información relacionada bien con la actividad escolar y el ámbito educativo, bien con temas de tipo cultural o información general. Esta información se ofrecerá a través de obras de referencia de información directa (diccionarios, enciclopedias, guías, directorios) o de obras de referencia de información indirecta (catálogos, repertorios bibliográficos, bases de datos). Una fuente primordial de información y referencia es Internet, donde se puede dar respuesta prácticamente a cualquier necesidad de información. Ahora bien, el bibliotecario debe garantizar al usuario una selección de calidad y ajustada a su demanda concreta.

Mensualmente, tanto en el tablón de anuncios de la biblioteca como en el de la página web, se informará de las *novedades* llegadas hasta la biblioteca.

A través de una dirección de correo electrónico que el centro proporcionará a todos los usuarios, se realizará periódicamente una *difusión selectiva de información* (profesores, alumnos, padres y personal no docente) con aquellas noticias, información o documentación de mayor interés para cada colectivo. Por este mismo medio, se puede ofrecer un servicio de *alerta* con una información rápida y sucinta de actividades, visitas, acontecimientos culturales, etc.

Animación a la lectura y promoción del hábito lector

Uno de los objetivos básicos del sistema educativo de un país es alfabetizar a sus ciudadanos. Pero la alfabetización no es la mera decodificación de un sistema de signos. La verdadera alfabetización se alcanza cuando una persona se acerca a un texto con una finalidad determinada y es capaz de captar el mensaje, la idea o los sentimientos que otro le ha querido transmitir. Para ello, es imprescindible poner al alcance del niño y del joven una serie de estímulos que le motiven para un acercamiento gozoso a la lectura. Por eso, en paralelo con un buen aprendizaje lecto-escritor, hay que plantear desde la biblioteca escolar todo un programa de animación a la lectura y promoción del hábito lector. Este programa tendrá como objetivo primordial que el niño –joven y adulto más tarde– recurra a las distintas fuentes de información y documentación con toda naturalidad y que utilice también el texto escrito como medio para el desarrollo estético y emocional, en definitiva, para el encuentro con otros.

Alcanzar este objetivo lleva consigo la programación de una serie de actividades debidamente secuenciadas y adaptadas a las edades e intereses de los lectores: juegos de palabras, actividades con el

folklore y la tradición oral, cuentacuentos, encuentros con autores, librofórum, clubes de lectura... Todo ello puede contribuir a que ese niño o joven que ahora se está formando dentro de unos años sea un usuario habitual y asiduo de cualquier biblioteca.

Formación de usuarios y alfabetización informacional

La biblioteca escolar, en colaboración con todo el claustro de profesores y con el fin de alcanzar algunos de los objetivos básicos del Proyecto Educativo, diseñará de forma gradual para cada etapa educativa una serie de actividades que permitan a los niños –y también a los adultos– el manejo cada vez más autónomo de todos los recursos disponibles. Asimismo, se organizarán y pondrán en práctica actividades de formación documental para progresar en la búsqueda, selección y tratamiento de la información en las distintas fuentes.

El conocimiento y adecuada utilización de la biblioteca es un proceso que ha de iniciarse en las primeras edades, familiarizando al alumno de forma paulatina con las distintas secciones de la misma, con las distintas fuentes de documentación y con todo tipo de textos, de tal modo que al acabar la educación obligatoria el joven sea capaz de localizar aquella obra que satisfaga sus intereses o su necesidad de información y disponga de las habilidades y conocimientos necesarios para localizar y utilizar esa información de forma eficaz y crítica.

Servicios de carácter cultural

Aunque en este punto, como en otros, la misión de la biblioteca pública y la biblioteca escolar se pueden solapar, no cabe duda que ésta última debe ser un foco primordial en el desarrollo cultural de la comunidad educativa. La información de todos los acontecimientos de carácter cultural que se lleven a cabo en el centro escolar debe estar coordinada por la propia biblioteca. Pero, además, puede ser un vehículo extraordinario para la difusión de aquellos otros que se lleven a cabo en el entorno (barrio, localidad).

Asimismo, la propia biblioteca organizará actividades que, sin estar directamente relacionadas con el currículum escolar, vengan a completar la formación y el nivel cultural de la comunidad educativa: conferencias, encuentros con autores, exposiciones bibliográficas, etc.

Evaluación

La evaluación, elemento determinante en todo proceso de planificación es, ante todo, un mecanismo de retroalimentación a partir del cual potenciar las actuaciones que han contribuido de manera eficaz a alcanzar los objetivos propuestos y modificar aquéllas que no lo han hecho.

La evaluación de la biblioteca escolar se enmarca dentro del proceso general de evaluación del centro educativo que, a su vez, forma parte de la Programación General Anual. Se realizará, por tanto, al comienzo de cada curso escolar, una *evaluación inicial o predictiva* que permita detectar las carencias del curso anterior, ofrecer nuevos recursos y diseñar nuevos servicios. Trimestralmente se llevará a cabo una *evaluación de seguimiento* para tener datos constantes del proceso con el fin de realizar en cada momento los ajustes necesarios. Se concluirá con la *evaluación final o de control* para establecer el grado de consecución de los objetivos planteados.

La evaluación de una biblioteca se basa, principalmente, en la satisfacción del usuario y en la idoneidad de los servicios prestados, aunque sin perder de vista que, como a todo servicio público, hay que exigirle una gestión eficiente de los recursos disponibles.

A los mecanismos de carácter interno se añadirá una evaluación de carácter externo que se puede realizar cada cuatro años y en la que se analizará de forma más pormenorizada: el presupuesto, el personal, los procesos técnicos, los sistemas informáticos y los servicios prestados.

La evaluación quedará reflejada en un informe final en el que se hará constar en qué medida se han ajustado los logros alcanzados a los objetivos previstos y las propuestas de mejora para el próximo curso académico.

PLANIFICACIÓN DE LA RED DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Una vez estudiada la biblioteca escolar como unidad documental integrada en un centro educativo determinado, no podemos olvidarnos de un aspecto que ha supuesto un giro copernicano en nuestra sociedad: el trabajo en red.

Las tecnologías de la información y la comunicación han interconectado empresas o instituciones de tal modo que el trabajo en colaboración ha permitido reducir las tareas de carácter rutinario y aprovechar por parte de toda la organización las labores realizadas en cada uno de los centros que forman parte de la misma. En el caso de las bibliotecas y centros de documentación, no sólo ha significado la mejora en la producción y el aprovechamiento de los recursos, sino que ha supuesto un salto cualitativo de tal envergadura que hoy día no se conciben estas instituciones sin la pertenencia a una *red*.

Las bibliotecas escolares deben ser, por tanto, un elemento más de la red de bibliotecas de una comunidad autónoma o de un país. Esta red está integrada por el conjunto de centros de documentación para el proceso de enseñanza-aprendizaje y presta sus servicios a toda la comunidad educativa no universitaria de un territorio, muy especialmente a alumnos y profesores. Sus elementos son (ver anexo III):

- *Las bibliotecas de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria*, que atienden directamente a los miembros de la comunidad educativa, dando respuesta a sus necesidades de información y documentación.
- *Los Centros de Documentación y Recursos Educativos Comarcales o Provinciales*, órganos coordinadores de cada zona, que prestan servicios de tipo técnico, de apoyo y de asesoramiento a las bibliotecas escolares de su demarcación y que proporcionan al profesorado toda clase de recursos didácticos, informativos y documentales, para su labor docente, su formación continua y su actividad investigadora.
- *El Centro Regional de Documentación, Recursos Educativos y Bibliotecas Escolares*, encargado de coordinar toda la red, centralizando las tareas de tipo técnico o administrativo: adquisiciones masivas, tratamiento técnico-documental de los fondos, creación y/o publicación de documentos de apoyo a la labor de profesores y bibliotecarios, etc. Asimismo, se encarga de todo el soporte informático, tanto de *hardware* como de *software* y da cobertura de tipo técnico.

La red también ofrece la formación necesaria tanto a los bibliotecarios como a los profesores para garantizar una gestión adecuada y el mejor aprovechamiento de los recursos documentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, cumpliendo con las directrices de los organismos internacionales, que se refieren a la conveniencia de la integración de los distintos servicios bibliotecarios, es necesaria una estrecha colaboración tanto con la biblioteca pública como con la biblioteca universitaria más próximas o con aquellas entidades de carácter educativo, cultural o informativo que ayuden de un modo u otro al desarrollo del Proyecto Educativo del Centro.

CONCLUSIONES

La sociedad de la información y el conocimiento no viene determinada por el número de televisores, ordenadores o líneas telefónicas instaladas en un país –aún siendo éstos indicadores básicos– sino por la capacidad de sus miembros para buscar, seleccionar y manejar información, transformándola en conocimiento y por la capacidad para comunicar ese conocimiento a otras personas.

Una red de bibliotecas públicas con los recursos más modernos y con fondos actualizados es la garantía de que los ciudadanos puedan satisfacer esas necesidades de cultura y conocimiento. Pero no es suficiente. Los ciudadanos tienen que adquirir esa alfabetización desde niños, para lo cual es imprescindible una red de bibliotecas escolares.

Estas bibliotecas deben atenerse a los estándares internacionales y deben planificarse con criterios profesionales para garantizar un servicio de calidad a todos los usuarios: el propio alumno, su familia, el profesorado y el resto del personal del centro educativo.

Esta planificación, al igual que el Proyecto Educativo de cada escuela o instituto, parte de su entorno, de la comunidad educativa y de los fines que el Sistema Educativo le tiene encomendados. Por lo tanto, será difícil encontrar dos bibliotecas iguales. Sin embargo, todas ellas formarán parte de una red en la que contarán con unos requisitos mínimos, con unos recursos y con unas infraestructuras básicas para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M.; COBOS, L.; ARMAS, Z.: «La organización de los centros documentales y de recursos culturales en la Enseñanza Secundaria», en *I Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura*. Canarias, Viceconsejería de Cultura y Deportes, 1995.

BARÓ LLAMBIAS, M.; MAÑÁ TERRÉ, T.: *Formarse para informarse*. Madrid, Celeste Ediciones, 1996.

BERNABEU, N. ILLESCAS, M. J.; MIRET, I.; SELGAS, J.: *La Biblioteca Escolar en el contexto de la Reforma Educativa*. Madrid, Centro de Desarrollo Curricular, 1995.

BUENO MONREAL, M. J.: «Hacia una biblioteca escolar electrónica: bases y funciones educativas», en OSORO ITURBE, K.: *La Biblioteca Escolar un Derecho Irrenunciable*. (50-60). Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.

CAMACHO ESPINOSA, J. A.: «La Biblioteca de Aula. Más que una biblioteca», en *Comunidad Educativa*, 208 (1993), pp. 14-17.

— *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2004.

CARROLL, F. L.: *Guidelines for school libraries*. The Hague, IFLA, 1990.

CASTÁN LANASPA, G.: *Las bibliotecas escolares. Soñar, pensar, hacer*. Sevilla, Diada Editora, 2002.

CENCERRADO MALMIERCA, L. M. et al.: *Concepto, modelo y funciones de la biblioteca escolar*. Ponencia presentada al Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolares, 1997 (inédito).

FERNÁNDEZ, S. M.: *La biblioteca escolar centro de recursos para el aprendizaje*. Buenos Aires, Sociedad de investigaciones bibliotecológicas, 2000.

FUENTES, J. J.: *Evaluación de bibliotecas y centros de documentación e información*. Gijón, Trea, 1999.

GARCÍA RODRÍGUEZ, A.: «Servicios de lectura en sala y préstamo», en ORERA ORERA, L.: *Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.) Madrid, Síntesis, 1998.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.: *Biblioteconomía general y aplicada. Conceptos básicos de gestión de bibliotecas*. Murcia, DM, 1997.

— «Los usuarios», en ORERA ORERA, L.: *Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.) Madrid, Síntesis, 1998.

— «Bibliotecas Escolares», en Orera Orera, *L.: Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.) Madrid, Síntesis, 1998.

THE IFLA / UNESCO): *School Library Guidelines*, 2002 http://www.ifla.org/VII/sll/pubs/ sguide02.pdf. [Consulta: 9 de enero de 2003].

JORDI, C.: *Guía práctica de la biblioteca escolar*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

JORGE GARCÍA-REYES, C.: «La gestión de los recursos humanos», en MAGÁN WALS, J, A.: *Tratado Básico de Biblioteconomía*. Madrid: Editorial Complutense, 1995.

LANCASTER, F. W.: *Evaluación de la Biblioteca*. Madrid, ANABAD, 1996.

LEÓN OTERO, L.; MARTÍN BRIS, M.: *Cómo organizar una biblioteca escolar. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1998.

LISSON, A.: MARTÍNEZ, C. (coords.): *La nova biblioteca escolar*. Barcelona, Edicions 62, 1999.

LÓPEZ PEÑA, E.: «Las Redes de Bibliotecas Escolares y su Funcionamiento». Ponencia presentada al Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolares, 1997 (inédito).

MCCLURE, Ch. R. et al.: *Manual de planificación para bibliotecas: sistemas y procedimientos*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1991.

PEÓN PÉREZ, J. L.: «Definición y planificación de la gestión bibliotecaria», en ORERA ORERA, L.: *Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.) Madrid, Síntesis, 1998.

— «La evaluación de servicios bibliotecarios», en ORERA ORERA, L.: *Manual de Biblioteconomía*. (2ª reimp.) Madrid, Síntesis, 1998.

RAMOS SIMÓN, L. F.: *Dirección, administración y marketing de empresas e instituciones documentales*. Madrid, Síntesis, 1995.

RODRÍGUEZ, M. J.: «Las bibliotecas escolares y el acceso a recursos externos», en OSORO ITURBE, K.: *La Biblioteca Escolar un Derecho Irrenunciable*. (169-175) Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.

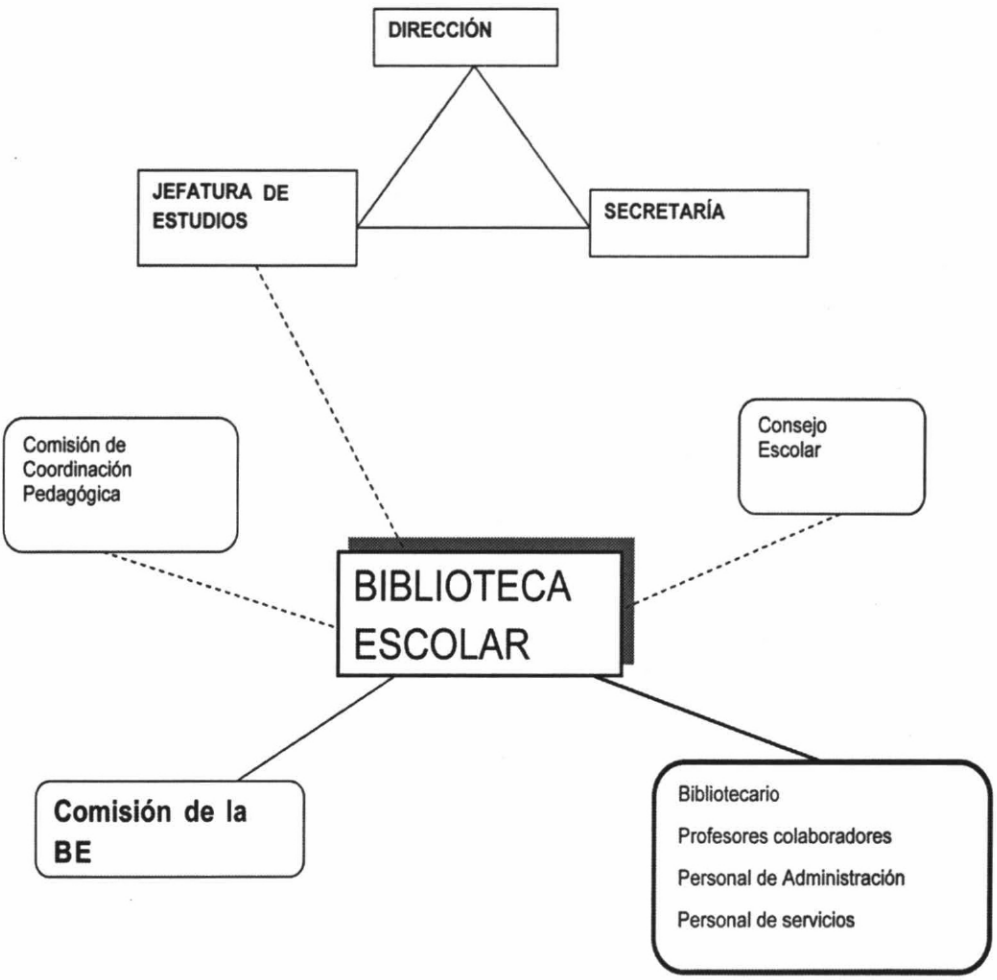
ROS GARCÍA, J.: «Los centros de documentación. Planificación técnica general», en LÓPEZ YEPES, J.: *Manual de Información y Documentación*. Madrid, Pirámide, 1996.

UNESCO/IFLA: «Manifiesto de la biblioteca escolar», en *Educación y Biblioteca*, 102 (1999), pp. 19-20.

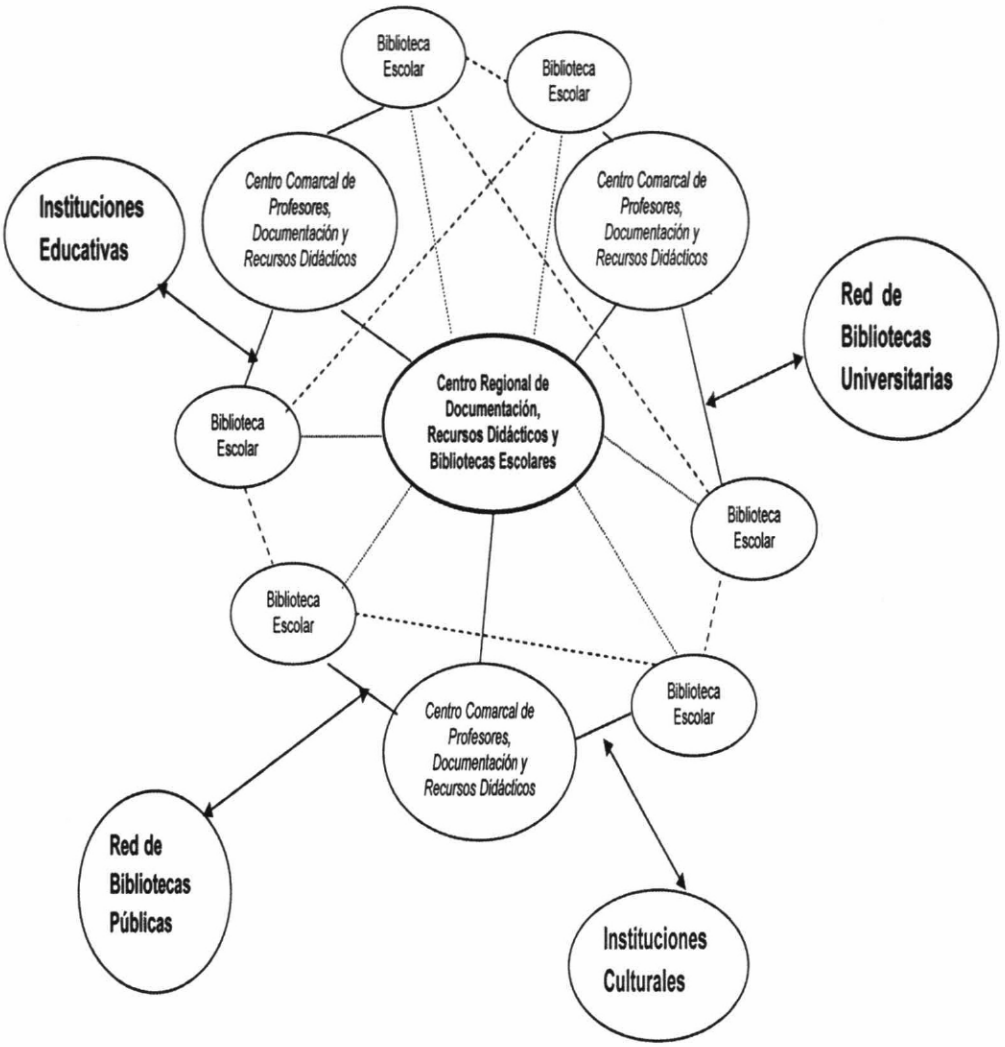
ANEXO I

USUARIOS	NECESIDADES DOCUMENTALES E INFORMATIVAS
Alumnos	• Aprendizaje, atendiendo al Proyecto Curricular del Centro Educativo • Información referencial • Lúdicas y de ocupación del ocio • Información cultural, deportiva... • Información de carácter general: local, provincial, regional... • La lectura para la ocupación del ocio y el desarrollo cultural • Comunicación con otros alumnos
Profesores	• Recursos de carácter didáctico general • Recursos de carácter didáctico específico, por especialidades • Información referencial • Información profesional, laboral y sindical • Información cultural, deportiva... • Información de carácter general: local, nacional, internacional... • Recursos para la investigación • Recursos para la formación permanente • Información administrativa • La lectura para la ocupación del ocio y el desarrollo cultural • Comunicación con otros profesores
Padres	• Información sobre la infancia y la juventud. Procesos evolutivos • Recursos para la educación y el aprendizaje de sus hijos • Información médico-sanitaria • Información sobre asociaciones de padres • Información referencial • Información sobre los niveles y planes de estudios • Información cultural, deportiva... • Información de carácter general: local, regional, nacional... • La lectura para la ocupación del ocio y el desarrollo cultural • Comunicación con otros padres
Personal no docente	• Información laboral y sindical • Recursos para la formación permanente • Información referencial • Información cultural, deportiva... • Información general: local, regional, nacional... • La lectura para la ocupación del ocio y el desarrollo cultural • Comunicación con otros compañeros

ANEXO II


DIRECCIÓN
JEFATURA DE ESTUDIOS
SECRETARÍA
Comisión de Coordinación Pedagógica
Consejo Escolar
BIBLIOTECA ESCOLAR
Comisión de la BE
Bibliotecario
Profesores colaboradores
Personal de Administración
Personal de servicios

ANEXO III



———	Conexiones de primer orden
----------	Conexiones de segundo orden
.....	Conexiones de tercer orden
←——→	Conexiones con otras redes

LA COLABORACIÓN DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y BIBLIOTECAS ESCOLARES. ¿RELACIÓN, COOPERACIÓN O INTEGRACIÓN?

TERESA MAÑÀ TERRÉ*
MÒNICA BARÓ LLAMBIAS*

RESUMEN. En el artículo, se exponen las principales líneas de colaboración posibles entre las bibliotecas públicas y las bibliotecas escolares. En primer lugar, se recogen algunas de las prácticas habituales que las bibliotecas públicas ofrecen a las bibliotecas escolares, como una ampliación de los servicios: visitas, formación de usuarios, promoción de la lectura, préstamo colectivo... A partir de aquí, se presentan los distintos ámbitos –recursos, servicios y actividades– en los que podría darse propiamente un trabajo cooperativo. Finalmente, se analizan posibilidades de colaboración a partir de dos modelos experimentados: los servicios de apoyo centralizados y las bibliotecas integradas.

ABSTRACT. In this article the main areas of potential collaboration between public libraries and school libraries are put forward. Firstly, we are presented with some of the usual activities that public libraries offer school libraries, as an expansion of their services, such as visits, user training, the promotion of reading and collective borrowing. From here on the various sections are presented –resources, services and activities– areas which lend themselves to cooperative work. Finally, based on two models that have already been tried out (centralized support services and integrated libraries) the possibilities for collaboration are analysed.

INTRODUCCIÓN

La colaboración entre bibliotecas públicas y bibliotecas escolares es un aspecto recurrente y debatido en el mundo bibliotecario, aun cuanto el tema se refleje apenas en la bibliografía profesional de los últimos años. Ello es debido, probablemente, a la dificultad de concretar en qué ámbitos y de qué manera debe ser establecida la colaboración entre estas entidades y cómo debe evolucionar ésta hacia la cooperación, puesto que, hoy por hoy, ambas bibliotecas no se encuentran en un mismo plano de igualdad de condiciones. En este sentido, el desarrollo que la biblioteca

(*) Universidad de Barcelona.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 325-337
Fecha de entrada: 31-08-2005

pública ha mantenido en los últimos años no ha tenido paralelo en el ámbito de la biblioteca escolar, que sigue en una situación de precariedad preocupante. Por ello, y a pesar de todas las dificultades, esta colaboración es especialmente necesaria en este momento, en un intento de sumar recursos y mejorar los servicios.

Las ventajas de la colaboración y la cooperación están suficientemente probadas en otros ámbitos bibliotecarios, especialmente en el caso de las universitarias, que han sabido encontrar sistemas para superar los inconvenientes.

Esta colaboración se traduce, siempre, en una mejora de la calidad de los servicios y de la satisfacción de los usuarios, aunque también un mayor conocimiento entre las entidades que participan y la relación entre éstas y su entorno, contribuyendo al equilibrio territorial. Desde una óptica más economicista, permite la optimización de los recursos –que tratándose del sector público nunca está de más– y facilita su gestión. Además, toda colaboración permite amplificar la difusión de las bibliotecas y su función y, a la vez, mejorar su imagen entre los usuarios. Por último, el trabajo cooperativo facilita el establecimiento de pautas comparativas para la evaluación de recursos y servicios. Conscientes de estas ventajas, las entidades internacionales propugnan la cooperación entre biblioteca pública y biblioteca escolar como una práctica imprescindible para mejorar la eficacia de los servicios de una y otra.[1]

A continuación exponemos algunas de las prácticas más habituales de colaboración –que no cooperación– que se dan entre bibliotecas públicas y escolares y, también, en qué dirección podrían encaminarse las mejoras.

¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Por las causas que ya hemos apuntado, las actuaciones que se llevan a cabo en este campo difícilmente podrían considerarse colaborativas y, menos todavía, cooperativas. Conscientes de la precariedad de las bibliotecas escolares, y ante las demandas incesantes de usuarios y centros educativos, las bibliotecas públicas han puesto en marcha numerosas iniciativas que, en la mayoría de casos, se concretan en actividades específicas destinadas a los alumnos, y no se articulan como servicios específicos a la comunidad escolar en su conjunto. No se trata pues de verdaderos proyectos de colaboración, sino más bien de iniciativas ofrecidas por la biblioteca pública encaminadas a paliar, en lo posible, los déficit de la biblioteca escolar y, como tales, no suelen formar parte del proyecto de trabajo de la biblioteca pública. Ejemplo de esta práctica seria el hecho de que en la mayoría de documentos –sean éstos impresos o webs institucionales– de presentación de las bibliotecas públicas de cierta envergadura no aparecen ni tan siquiera menciones a estos servicios destinados a las bibliotecas escolares.

En realidad, las actividades que se llevan a cabo deberían enmarcarse en el concepto de extensión de servicios bibliotecarios que la biblioteca pública ofrece a un tipo particular de usuarios, los escolares de primaria y secundaria y bachillerato, en cumplimiento de sus funciones. Estas prácticas se han incrementado de

(1) IFLA. Sección de Bibliotecas escolares: *Directrices IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar* http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-s.pdf; IFLA. Sección de Bibliotecas públicas: *Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas* http://www.ifla.org/VII/ s8/news/pg01-s.pdf. [Consultados el 29 de agosto de 2005].

manera notable en relación directamente proporcional con la mejora de equipamientos y dotación de personal de dichas bibliotecas.

Como veremos, estas actuaciones se articulan normalmente desde la biblioteca pública, bien sea a partir de la detección de las necesidades específicas del alumnado o de la demanda de los centros educativos, pero casi nunca a partir de la biblioteca escolar, puesto que, de hecho, no existe como tal y que por ello, cuando se da el caso, actúa únicamente de manera receptiva, sin poder «corresponder».

VISITAS GUIADAS Y FORMACIÓN DE USUARIOS

De entre todas estas actividades, la más común suele ser la *visita guiada* a la biblioteca. Ante la incesante demanda por parte de los centros educativos, estas visitas se han convertido en una agradable actividad, con distintos grados de complejidad en su organización, según los casos, que cumple simplemente con el objetivo de dar a conocer la biblioteca y sus servicios a los escolares de centros próximos y, así, paliar el desconocimiento que de la biblioteca tiene este público que, sin embargo, es su principal usuario al finalizar la jornada escolar. Prueba de que las visitas a las bibliotecas tienen simplemente un carácter cultural es su inclusión, en las estadísticas de bibliotecas públicas, en el apartado de actividades culturales, junto a otras actividades infantiles de animación lectora, tales como la hora del cuento y similares.

Algunas bibliotecas han dotado a estas visitas de una función formativa con el objetivo de formar a los futuros usuarios en el uso de la biblioteca y de sus recursos de información, diseñando distintas modalidades, en función de los objetivos, de la edad de los escolares y del grado de colaboración con el centro escolar. Así han aparecido los *programas de formación de usuarios*, en los que se articulan los objetivos y contenidos en distintas fases y niveles. En consecuencia, se ofrecen visitas de un primer nivel, pensadas para dar a conocer la biblioteca, que suelen ser breves y que no implican actividades posteriores –ya en el centro– por parte de los alumnos. También se programan visitas en un segundo nivel, visitas que ganan en contenido y que requieren tres o más sesiones con los alumnos para su completa realización. En estos casos, es imprescindible mayor compromiso del centro para el cumplimiento del programa y, especialmente, de la concreción de los aspectos tratados en la programación. Si no se establece este compromiso, la formación se descontextualiza, está falta de motivación y no permite un aprendizaje útil y significativo para los alumnos. Para una eficaz realización, esta actividad requiere una planificación compleja y, además, disponer de recursos materiales y humanos de apoyo a la formación, por lo que difícilmente puede ser acometida con éxito por una biblioteca aisladamente.

En este sentido, el programa «Exploradores de bibliotecas» del Servicio de bibliotecas de la Diputación de Barcelona, dentro del proyecto marco biblioteca pública-biblioteca escolar, resultó una experiencia muy positiva de colaboración. Se trataba de un programa de formación en el uso de la biblioteca que se llevaba a cabo, conjuntamente, entre la biblioteca y el centro escolar: las sesiones de la biblioteca alternaban con otras en la clase, las primeras a cargo del bibliotecario; las segundas, a cargo del profesor. Con ello, se buscaba una total impli-

(2) Diputació de Barcelona: *Programa Biblioteca Pública-Biblioteca escolar.* http://www.diba.es/biblioteques/treballenxarxa/quefem/xarxabiblioteques/projectebibliotecaiescola.asp (Consultado el 29 de agosto de 2005).

cación de la escuela. El material impreso, secuenciado para distintos niveles de dificultad, desde 1º hasta 6º, contaba además con una atractiva presentación.[2]

PROMOCIÓN DE LA LECTURA

Otras actividades que la biblioteca pública suelen ofrecer a los centros educativos tienen que ver con la *promoción de la lectura*, entendida en un sentido muy amplio. En este campo, las actividades son numerosas y variadas: encuentros con autores, sesiones de cuentacuentos para los más pequeños, selección y préstamo de lotes de libros, clubes de lectura. También en este caso, la colaboración entre distintas bibliotecas públicas de una misma localidad o la coordinación de dichas actividades por parte de entidades culturales contribuye a optimizar los recursos, a coste, tal vez, de una excesiva uniformización de las propuestas.

Un práctica interesante en este sentido es el plan de animación a la lectura impulsado por el Ayuntamiento de Vilanova i la Geltrú, a través de sus bibliotecas públicas, dirigido a los niños de 3 a 12 años de los centros educativos que, en su totalidad, han participado en esta iniciativa.[3] Entre los objetivos del plan, aparte de despertar y estimular el hábito y el gusto por la lectura y conocer el funcionamiento de las bibliotecas, se cuenta el de dotar de fondo bibliográfico adecuado a las bibliotecas de los centros educativos. A partir de una mascota llamada Ratoliva, se presentan a los niños propuestas de lectura y novedades bibliográficas. El programa se complementa con actividades destinadas a las familias de los alumnos de parvulario, en las que se incide en la importancia de la narración de cuentos en el entorno familiar y se les proporciona orientación al respecto. Para el profesorado, se preparan dossieres de artículos de prensa especializada en literatura infantil-juvenil y lectura, además de proporcionar todo tipo de selecciones bibliográficas. Como colofón del plan, se facilita a los centros un lote de libros infantiles y juveniles, acompañados de las correspondientes reseñas, que se destinan a las bibliotecas de los centros.

Otro ejemplo de actuación, en la que participan distintos municipios de toda España, es el Programa Biblioteca-Escuela de la Fundación Bertelsmann que propone numerosas actividades basadas en los libros que se realizan, de manera complementaria, en las escuelas e institutos del municipio y en la biblioteca pública.[4]

SERVICIOS DE APOYO LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

En otro nivel, existen distintas experiencias de colaboración entre la biblioteca pública y escolar que no cristalizan en actividades concretas sino que consisten en proporcionar apoyos desde la biblioteca pública para mejorar los servicios generales de la biblioteca escolar.

(3) Ajuntament de Vilanova i la Geltrú: *Pla d'animació a la lectura*. http://www.vilanova.org/ajuntament/educacio/programes/lectura.htm [Consultado el 29 de agosto de 2005].

(4) Fundación Bertelsmann: *Programa Biblioteca-Escuela (PBE)*. http://www.fundacionbertelsmann.org/pbe (Consultado el 29 de agosto de 2005).

En este sentido, actuaciones como las Maletas viajeras impulsadas por la Biblioteca Regional de Murcia tienen como objetivo dotar de fondos a aquellos centros que todavía no disponen de biblioteca escolar, de modo que puedan facilitar préstamo de todo tipo de material a los alumnos.[5] Esta modalidad de préstamo colectivo es una práctica muy habitual desde la biblioteca pública.

Otra iniciativa, procedente asimismo de la comunidad murciana, consiste en la creación de una web denominada Bibliotecríos, cuyas páginas se proponen recoger y difundir toda la información, sugerencias, opiniones, normas, documentación, etc., sobre bibliotecas escolares del municipio de Murcia, que pueda ser útil para su organización y funcionamiento, en la línea de normalizar los métodos de trabajo de éstas últimas.[6]

Otras formas de colaboración, más complejas, requieren superar este estadio inicial de servicios de apoyo puntuales. Así, las bibliotecas municipales de la localidad de Sabadell (Barcelona), bajo el título/lema «Biblioforma't» –como un eslogan que llama a la necesidad de formarse en el uso de la biblioteca– han programando unos servicios especiales para todos los miembros de la comunidad escolar. Este programa tiene como objetivo fomentar el uso de las bibliotecas entre los futuros ciudadanos, impulsar la lectura y, especialmente, proporcionarles los instrumentos –recursos y método– para sus necesidades de estudio. Para ello, aparte de las consabidas actividades de préstamo de materiales al centro y de formación de usuarios, ofrecen espacios específicos a requerimiento de los centros, en los que el profesorado puede impartir sus materias utilizando los recursos de la biblioteca, y además ofrecen un programa específico de apoyo a los alumnos de secundaria para que puedan desarrollar con éxito sus trabajos de investigación. Otra particularidad de esta iniciativa es que se basa, en buena parte, en la participación activa del profesorado que es quien guía las visitas a la biblioteca en función de las necesidades concretas de su alumnado y que, en todo caso, mantiene una relación constante con el equipo profesional de la biblioteca para preparar las actividades descritas.[7]

En su conjunto, estas iniciativas que parten de la biblioteca pública han sido muy bien acogidas por la comunidad escolar que ve en ellas una posibilidad de actuación que las bibliotecas escolares no pueden llevar a cabo. Sin embargo, en el momento actual, sería necesario un replanteamiento a fondo de esta colaboración, partiendo de las nuevas realidades que impone la sociedad de la información y tomando como punto de partida las recomendaciones que, en este sentido, promueven las entidades internacionales.

PROPUESTAS PARA AVANZAR EN LA COLABORACIÓN

En una sociedad cambiante, que constantemente incorpora personas procedentes de otras realidades culturales y que requiere una incesante puesta al día de

(5) Biblioteca Regional de Murcia: *Péstamo colectivo*. http://www.bibliotecaregional.carm.es/pcolectivo/index.html [Consultado el 29 de agosto de 2005].

(6) Red municipal de bibliotecas de Murcia: *Bibliotecríos*. http://www.rmbm.org/servicios/ [Consultado el 29 de agosto de 2005].

(7) Biblioteques municipals de Sabadell *BIBLIOFORMA'T: Serveis de les Biblioteques Municipals de Sabadell als centres educatius*. http://www.sabadell.net/Cat/BIMS/ documents/ BIBLIOFORMAT.pdf (Consultado el 29 de agosto de 2005).

los conocimientos de los individuos, las bibliotecas públicas han ampliado y diversificado sus funciones y servicios para dar respuesta a estas nuevas necesidades, adquiriendo cada vez un mayor papel en los aspectos relativos a la información y a la formación. Por otra parte, la escuela –primaria o secundaria– se ha convertido en el principal canal de incorporación de estos nuevos ciudadanos por lo que debería estar en condiciones de facilitar todo tipo de información conducente a su integración social. Estas modificaciones en los roles tradicionales implican cierta superposición de las funciones de ambas bibliotecas, de modo que los ámbitos de actuación conjunta se amplían constantemente.

En la línea de las Directrices IFLA/UNESCO ya citadas, exponemos a continuación los distintos aspectos del funcionamiento de biblioteca escolar y pública en los que se puede y debe establecer un trabajo cooperativo.

En primer lugar, hay que considerar que la colaboración requiere un análisis de las necesidades generadas por el mundo educativo y una planificación conjunta con los centros educativos para determinar los distintos roles de ambas. La cooperación tampoco va a ser la panacea para la biblioteca escolar, que previamente debe tener claros sus objetivos y sus funciones. Aunque es recomendable ahondar en el proceso de colaboración y cooperación entre bibliotecas, ello debe responder siempre al objetivo de ofrecer mejor servicio al usuario y no debe plantearse indiscriminadamente ni a cualquier coste.

Todo proceso de cooperación debe partir de una planificación previa y por escrito, sin que haya lugar para la improvisación. En esta planificación hay que especificar en qué ámbitos podemos establecer la cooperación, los costes de este proceso y los plazos. Sólo así, con preparación, podemos intentar una cooperación en todas las áreas, equilibrada y completa. Para un buen funcionamiento de dichos programas de cooperación entre bibliotecas y centros educativos, es imprescindible identificar, en estos últimos, quiénes van a ser los interlocutores y colaboradores.[8]

A su vez, una cooperación efectiva entre bibliotecas requiere un marco de colaboración entre las instituciones de las que dependen. Bien sea mediante la integración de todas las bibliotecas en un sistema único o mediante la creación de redes locales coordinadas entre sí, o bien a partir de consorcios, o simplemente, de convenios de colaboración. Cuanto más estrechos sean los vínculos entre las bibliotecas, más fácil resultará establecer los ámbitos concretos de colaboración y cooperación.

La colaboración es posible, en distintos grados y niveles, en todos los aspectos que configuran una biblioteca que hemos agrupado en tres ámbitos: recursos, servicios y actividades.

Recursos

En una biblioteca, el concepto «recursos» contempla el conjunto de aspectos que permiten prestar los servicios que le son propios. Así, se consideran recursos esenciales: la colección, entendida como el conjunto de materiales de todo tipo –libros y revistas, pero también audiovisuales y recursos electrónicos en línea–; el personal, como conjunto de personas

(8) Como ejemplo de planificación remitimos a New York Public Library: *CLASP: Connecting Libraries and Schools Project.* http://www.nypl.org/branch/services/clasp.html (Consultado el 29 de agosto de 2005).

que dedican su actividad total o parcialmente a la biblioteca, y el espacio, como el entorno de comunicación directa entre biblioteca y usuario. No tendremos en cuenta aquí los recursos económicos que, naturalmente, deben mantenerse para todas las entidades que participan en la colaboración.

– Colección

El desarrollo conjunto de la colección puede partir de una selección única, consensuada, y de una adquisición compartida, en función de las necesidades de los usuarios de cada biblioteca y de los presupuestos de que dispongan cada una de ellas. Para ello, será necesaria la creación de una comisión de selección bibliográfica que garantice, en todo caso, la complementariedad de los fondos además de la actualización de los contenidos. La comisión puede contar con el asesoramiento de especialistas, provenientes de los propios centros educativos o de otros ámbitos, con los servicios de información de la biblioteca pública o de otras bibliotecas y basar su selección en un conocimiento real de las necesidades educativas de los usuarios infantiles y juveniles. Esta selección común deberá ampliarse, en cada biblioteca, ya sea pública o escolar, con los materiales específicos que ésta requiera (colección local, topología de usuarios, secciones de especialización temática...).

El desarrollo cooperativo de las colecciones de las bibliotecas facilitará la adquisición centralizada de materiales, con lo que se optimizarán al máximo los recursos disponibles. En esta fase, la cooperación permitirá, además, adquirir los materiales ya preparados para su uso inmediato: forrados, si es el caso, equipados con dispositivos antihurto o con los códigos de barras para el préstamo.

Aunque el proceso de adquisición compartida puede gestionarse al margen de los sistemas de automatización de los fondos, sería conveniente que éstos fueran compatibles al máximo, con el objetivo de facilitar la catalogación compartida y tendiendo a la idea del catálogo único, instrumento imprescindible para la difusión y el acceso a los fondos del conjunto de bibliotecas. Hasta el momento, nuestras bibliotecas escolares han suplido la falta de un catálogo único utilizando programas (sobre todo a partir de ABIES, programa gratuito facilitado por el Ministerio de Educación) que permiten la importación de registros de la base de datos de las bibliotecas públicas del Estado. En este sentido, un catálogo común nos permitiría adquirir los materiales ya tratados técnicamente, como ya hacen muchas bibliotecas universitarias.

– Personal

La cooperación en este ámbito es de especial importancia por cuanto permite obtener el máximo provecho de la especialización de los profesionales en cada uno de los ámbitos. En este sentido, la formación conjunta, en los aspectos comunes, de los profesionales al cargo de ambas bibliotecas contribuirá a facilitar el conocimiento y reconocimiento de ambas realidades y establecer canales de comunicación más fluidos de cara a la transmisión del conocimiento específico de cada organización. Así, si la biblioteca pública puede asesorar a la escolar en aspectos técnicos, ésta puede, a su vez, orientar a los profesionales de la biblioteca pública en cuestiones de organización escolar, pedagógicas y curriculares. Estos aspectos tienen especial importancia en los procesos de formación continua. Por otra parte, en este capítulo pueden inserirse los grupos de trabajo que suelen existir a nivel local, formados por profesionales de ambos ámbitos.

– Espacios

Dado que las bibliotecas públicas disponen en la actualidad de equipamientos suficientemente amplios y, en la mayoría de casos, con flexibilidad suficiente, cabe plantearse una utilización conjunta de algunos de ellos para usos diversos que pueden abarcar desde la realización de sesiones de formación a la exposición de trabajos escolares relacionados con recursos de la biblioteca (lecturas, información). Si la colaboración se entendiera como tal, también debería ser posible que determinadas sesiones-clase se impartieran en la propia biblioteca, contribuyendo así a mejorar el conocimiento y el uso de los recursos informativos por parte del alumnado y a optimizar los recursos de la biblioteca pública en horarios poco frecuentados.

SERVICIOS

La coordinación de los servicios es otro de los factores que puede contribuir a mejorar el rendimiento de las bibliotecas. En su mayoría son servicios presenciales, aunque cada día se explotan más las facilidades que aportan los sistemas telemáticos. Esta colaboración debe plantearse ya en el momento de planificar los servicios bibliotecarios en ambas unidades, salvando la especificidad de objetivos y funciones propios de cada una de ellas. De este modo, pueden establecerse prioridades en los servicios, especializaciones en el desarrollo de la colección, programación de actividades específicas para tipos de usuarios.

– Préstamo

Los servicios tradicionales de préstamo y reserva de materiales pueden realizarse hoy desde cualquier ordenador, mediante acreditación, y la recogida de los materiales puede tener lugar en cualquier punto de servicio de los que configuran el sistema. Anteriormente, hemos descrito algunas de las modalidades de este servicio –maletas viajeras, carné de entidad, préstamo de lotes...– En realidad, éste es uno de los servicios que, de manera habitual, la biblioteca pública pone a disposición de la escolar, que, naturalmente, en éste como en otros casos, es la principal beneficiaria de la colaboración, aunque una verdadera política de adquisición compartida tendería a modificar esta tendencia.

– Información

Otros servicios que podrían establecerse de manera cooperativa serían los generales de información, como los de difusión selectiva de la información, en los que cada biblioteca complementaría a la otra, manteniendo al día a los profesionales de los distintos ámbitos de las novedades específicas de su interés. Así, por ejemplo, los docentes podrían recibir electrónicamente información sobre libros documentales y de ficción para los alumnos, mientras que, paralelamente, las bibliotecas escolares podrían difundir las novedades que aparecen en el ámbito de los recursos formativos.

Otros servicios, como la información local, que habitualmente suelen ofrecer las bibliotecas públicas, se verían mejorados con las aportaciones de las bibliotecas escolares, puesto que éstas están insertas en el territorio de un modo particular.

– Formación de usuarios

En este aspecto, más allá de la colaboración, se hace imprescindible una cooperación. De todos los ámbitos hasta ahora analizados, éste es en el que los centros

educativos pueden y deben tener mayor protagonismo. Por mucho que conozca el sistema escolar, es difícil para el bibliotecario de la biblioteca pública prever las necesidades de tantos y tan distintos usuarios, mientras que es en la escuela dónde se generan y detectan las necesidades formativas, y se establecen los objetivos que se persiguen con la formación de los alumnos en el uso de la información. En definitiva, la escuela es la que debe programar los contenidos y articularlos en una programación, puesto que ello constituye su propia esencia, y puesto que aprender a usar las bibliotecas y sus recursos debe formar parte de un proyecto educativo general, y nunca debe plantearse al margen de unas necesidades reales. Las reuniones regulares con representantes de los centros –los responsables de la biblioteca escolar serían los más indicados– permitirían planificar conjuntamente estas actividades de formación, pensar y diseñar los materiales formativos y realizar un seguimiento y valoración de las propuestas.

En la actualidad, y dada la precariedad de nuestras bibliotecas escolares, parte de esta formación puede realizarse en la biblioteca pública, especialmente en los aspectos referidos a la consulta en los catálogos o al manejo de fuentes de información electrónicas. No obstante, la mejora de condiciones de la biblioteca escolar debería resituar esta formación, íntimamente relacionada con los aprendizajes académicos, y reservar para la biblioteca pública aquellas actividades que le son específicas. Ello no implicaría menor colaboración entre ambos tipos de biblioteca, puesto que los alumnos son usuarios de ambas y, hay que suponer, lo serán a lo largo de toda su vida, más allá de la etapa de escolarización.

En cambio, la biblioteca pública puede colaborar más activamente en aspectos relativos a la formación continua del profesorado, a través de la difusión selectiva de la información y también a partir de acciones formativas en torno al uso de determinadas fuentes o recursos informativos.

En el ámbito de la formación, es de especial importancia disponer de materiales que faciliten el aprendizaje, sea de manera autónoma o como apoyo a la formación presencial. También en este caso, el trabajo conjunto en el diseño de los instrumentos formativos comunes evitará que cada biblioteca dedique un tiempo precioso, energías y presupuesto a preparar sus materiales, sin que ello implique negar la posibilidad de preparación de productos específicos para usuarios especiales.

Actividades

La programación cooperativa de actividades supondría una optimización de los recursos que ya vienen invirtiéndose en este campo. Ello permitiría ampliar el repertorio de actuaciones, en función de objetivos más variados y adaptados a los distintos usuarios y a sus distintas necesidades. A la vez, se podría amplificar la difusión y llegar a un mayor número de usuarios.

Para la programación de estas actividades, hay que tener muy en cuenta los distintos calendarios y horarios que rigen la vida de ambas bibliotecas, lo que puede contribuir todavía más a complementar las ofertas y proporcionar a los usuarios una idea de servicio compartido. En este sentido, por ejemplo, un taller de lecturas que se inicia en la escuela en período lectivo puede tener continuidad durante las vacaciones en la biblioteca pública. En la misma línea, desde la biblioteca pública pueden plantearse actividades para adultos –familiares y cuidadores de los alumnos– a través de la biblioteca escolar, que suele ser más cercana para quienes se

ocupan habitualmente de los chicos y chicas: presentaciones de novedades, charlas, etc. Esta colaboración en la programación de actividades es especialmente deseable en aquellos casos en que biblioteca escolar y pública comparten objetivos, como pueda ser el de la integración a la comunidad de los alumnos recién llegados. En este caso, la biblioteca pública dispone de mejores condiciones de acogida en cuanto a información y recursos, mientras que la escolarización obligatoria es en sí misma un mecanismo de integración que la biblioteca puede explotar.

– Visitas escolares y promoción de la lectura

Como hemos visto, el objetivo de las visitas de escolares a la biblioteca pública no suele ir más allá de la familiarización con los equipamientos bibliotecarios. Por ello, la visita debe ser entendida como una continuidad en el conocimiento de bibliotecas, y debería darse sólo después de haber visitado la biblioteca del centro y conocido su funcionamiento.

Con respecto a la promoción de la lectura, ésta suele ser una actividad que realizan de manera generalizada tanto las bibliotecas públicas como las escolares, sin que exista ninguna comunicación entre ellas. Es pues en este ámbito donde se hace más imprescindible la coordinación entre la biblioteca pública y los centros educativos: para delimitar los objetivos y establecer los ámbitos de actuación de una y otra biblioteca, con miras a evitar la duplicación de propuestas. Ello es especialmente importante en el momento actual, cuando los índices de lectura ponen de manifiesto el fracaso de estas prácticas llevadas a cabo aisladamente y, más, cuando éste puede ser un buen procedimiento para reforzar los procesos de alfabetización de muchos chicos y chicas que no han tenido escolarización o bien que la han tenido en lenguas distintas a las oficiales en el país. La colaboración entre las distintas bibliotecas facilitaría hacer extensivas las propuestas a las familias, bien fuera con actividades concretas para este público, bien a través de información impresa en forma de guías.

– Difusión y marketing

La visualización de la cooperación revierte, forzosamente, en una mejor valoración de las bibliotecas que la realizan. La presentación conjunta de las bibliotecas y de las actividades que éstas llevan a cabo puede realizarse mediante la creación de motivos y lemas conjuntos a modo de imagen corporativa propia, y puede difundirse a través de medios impresos –revista escolar, boletín de la biblioteca...– y, muy especialmente, a partir de páginas web compartidas, en las que aparezcan agendas conjuntas, resultados de los proyectos de cooperación e incluso propuestas lúdicas.

HACIA UNA COLABORACIÓN MÁS EFECTIVA

Todas estas propuestas que hemos apuntado son deseables pero de difícil realización –hay que ser concientes de ello– mientras las bibliotecas escolares no mejoren en su situación de precariedad. La propia colaboración con la biblioteca pública se puede entrever como una vía de mejora, pero sería necesario buscar otras vías alternativas que permitieran entrar ya en un proceso de verdadera cooperación.

Las experiencias de aquellos países de nuestro entorno que presentan prácticas más consolidadas pueden sernos de utilidad a la hora de diseñar los proyectos cooperativos.

En muchos países, la cooperación se articula a partir de la *creación de servicios de apoyo*, que pueden ofrecerse a ambos tipos de biblioteca y que pueden ser gratuitos o no, según los casos. Así, por ejemplo, en el Reino Unido las autoridades educativas municipales han creado los *School Library Services* que prestan –bajo subscripción y desde la biblioteca pública– diversos tipos de servicios a las bibliotecas escolares de la localidad: desde préstamo o adquisición de lotes, apoyo a las bibliotecas –que va desde la planificación hasta las actividades, pasando por los tratamientos técnicos y la automatización–, acciones concretas de asesoramiento puntual –proveyendo bibliotecarios, si es necesario, para un tiempo breve–, proporcionan equipamiento específico para bibliotecas y consumibles, y incluso una biblioteca móvil o bibliobús a disposición de los centros.[9] Otro modelo existente es el danés, donde a través del *Dansk Bibliotheks Center* se ofrecen servicios de todo tipo –adquisición y tratamiento de materiales, información bibliográfica y formación y asesoramiento– destinados tanto a las bibliotecas públicas como escolares.

En España, los servicios centrales de apoyo suelen establecerse, en el ámbito municipal o supramunicipal, exclusivamente para las redes de bibliotecas públicas, a cargo de las administraciones de las que dependen, sin que existan tampoco agencias nacionales que tengan esta función. No tenemos conocimiento de iniciativas similares para las bibliotecas escolares, salvo la existencia de un Servicio de Bibliotecas escolares que funciona en Barcelona, desde 1984, y que ofrece servicios de selección y adquisición de materiales de biblioteca debidamente preparados, formación de personal y asesoramiento para proyectos concretos de puesta en marcha y mejora de las bibliotecas escolares, y que trabaja en colaboración con la administración autonómica y local.[10]

A falta de servicios como los que hemos comentado, el modelo más operativo sigue siendo el trabajo a escala municipal. Ello implica buscar sinergias entre organismos, como por ejemplo los centros de profesores y recursos, que pueden tener un papel de coordinación de redes locales de bibliotecas escolares, y también formar parte activa de los comités o comisiones de ámbito local que suelen existir creadas con la intención de impulsar los servicios de lectura pública.

El ámbito municipal también puede plantearse la posibilidad de la integración total de ambos tipos de biblioteca. Se trata de una práctica que, tras unos años de experiencias poco afortunadas, retoma fuerza, en el ámbito internacional, coincidiendo con épocas de restricciones presupuestarias. La integración –o «joint-use»– no consiste simplemente en abrir las bibliotecas escolares al público general, ni en considerar la biblioteca pública como una biblioteca de centro educativo, sino que se basa en un proyecto de biblioteca única que nace y se planifica con esta doble función, cuidando de que todos los públicos encuentren en ella lo que necesitan. Sin embargo, este modelo no debería implementarse simplemente desde la perspectiva del ahorro económico,

(9) Un ejemplo del funcionamiento y de los servicios que ofrecen los *School library services*, lo proporciona el caso del condado de Staffordshire. Stafforshire County Council: *Schools Library Service* http://www.staffordshire.gov.uk/portal/page?_pageid=47,52122&_dad=portal&_schema=PORTAL (Consultado el 29 de agosto de 2005].

(10) Servei de Biblioteques escolars L'Amic de paper: http://www.amicdepaper.org/ [Consultado el 29 de agosto de 2005].

puesto que a la aportación de recursos importantes en sus fases iniciales, con el objetivo de dotar a los equipamientos de una total funcionalidad, hay que sumar el incremento de personal que los dos usos van a requerir. Tampoco puede pensarse en un ahorro determinante en cuanto a la provisión de recursos, en un momento en que muchos de ellos se distribuyen telemáticamente y pueden adquirirse consorciadamente, sin necesidad de una ubicación física única. Si acaso, la integración tiene valor para el conjunto de la comunidad, por cuanto permite un aprovechamiento integral de un equipamiento cultural por usuarios que lo usan en horarios complementarios y para funciones que cada vez son más próximas. En este sentido, los beneficios principales se establecen para el usuario, por cuanto las colecciones se incrementarían en cantidad y variedad, los servicios podrían ampliarse y diversificarse, así como los horarios.

En España, la integración bibliotecaria ha sido vista hasta el momento con recelo por todos los ámbitos implicados. A ello contribuye el hecho de que las experiencias en este sentido no han sido satisfactorias; en parte, por la propia indefinición en el proyecto inicial y, en la práctica, porque la biblioteca escolar ha fagocitado la pública. Ello es debido, esencialmente, a que la biblioteca escolar no tiene suficientemente definidas sus funciones y a que estas iniciativas se han planteado con el único objetivo, erróneo, de ahorro en las inversiones. También ha contribuido a ello el total distanciamiento de la comunidad bibliotecaria con respecto a la educativa, y viceversa, tanto desde las autoridades administrativas como desde las instituciones. Es posible que para llegar a la integración sea necesario un período de colaboración cada vez más estrecho, durante el cual la biblioteca escolar refuerce su función y su situación, pero para plantear este modelo será necesaria una clara voluntad por todas las partes implicadas, una verdadera planificación y una apuesta decidida de las administraciones.

BIBLIOGRAFÍA

BONIFACE, C. ET AL.: *Guide de la coopération bibliothèque-école*. París, CRDP de l'Académie de Créteil, Federation Française de Coopération entre bibliothèques, 1996.

BUNDY, A.: «Joint-Use Libraries-The Ultimate Form of Cooperation»,en MCCABE, G. B.; KENNEDY, J. R. (ed.): *Planning the Modern Public Library Building*. Westport, CT, Libraries Unlimited, 2003. Consultable en línea: http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/jointuse.htm

CAMACHO, J. A.: «Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares.¿Colaboración, cooperación o integración en una red conjunta? Realidad y propuesta para la Comunidad de Castilla-La Mancha», en *II Congreso de Bibliotecas Públicas. Salamanca. 2004*, Madrid, Ministerio de Cultura, 2004, 112-120. Consultable en línea: http:// travesia.mcu.es/DOCUMENTOS/CONGRESO_2BP/1A_SESION/COMUNICACION10.PDF

FINE, J. R. (ed.): «School and Public Library Cooperation», en *Journal of Youth Services in Libraries* (número especial), t. 14, vol. 3 (2001).

Fundación Bertelsmann: «II Jornadas sobre "Biblioteca Pública y Políticas Culturales"», en *Educación y Biblioteca*, 91 (1998), pp. 26-29.

LOMBARD, V. M.: «La lecture partagée: Le lien entre les deux rives», en *Bulletin des Bibliothèques de France*,t. 49,. 1, (2004), pp. 17-21. Consultable en línea: http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2004_49_1/2004-1-p17-lombard.xml.asp

MAÑÀ, T.; BARÓ, M.: «Cooperar es cosa de dos: biblioteca pública y escuela», en *II Congreso de Bibliotecas Públicas. Salamanca. 2004*, Madrid, Ministerio de Cultura, 2004, pp. 136-141. Consultable en línea: http://travesia.mcu.es/documentos/congreso_2bp/1a_sesion/comunicacion13.pdf

MCNICOL, S.: *Dual Use Public and School Libraries in the UK*. Birmingham, University of Central England. Centre for Information Research, 2003, Consultable en línea: http://www.ebase.uce.ac.uk/docs/Dual_use_libraries_supplementary_report.doc

Statement on joint-use libraries. Canberra, Australian Library and Information Association, 2002 [recurso electrónico]. http://www.alia.org.au/policies/joint-use.html

SALABERRÍA, R.: *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN LECTORA EN LA ESCUELA

MARIANO CORONAS CABRERO*

RESUMEN. El autor parte de una serie de reflexiones relacionadas con la lectura en la escuela y apuesta por la existencia de bibliotecas escolares en todos los centros. Considera que éstas son los mejores equipamientos para fomentar la lectura, la escritura y la formación documental, y para dinamizar la vida cultural. Así mismo, cree que constituyen espacios de encuentro en torno a los libros para todos los miembros de la comunidad educativa. El artículo ofrece una serie de estrategias de sensibilización y fomento de la lectura: unas indicadas para antes de empezar a leer el libro (con un perfil más lúdico), otras que se refieren a acciones más generales y concretas relacionadas con la lectura y, por último, otras que constituyen una lista de propuestas creativas que pueden llevarse a cabo después de la lectura. El autor defiende como válidas aquellas actuaciones que traten de fomentar la lectura de manera natural, con sentido común, sin caer en la utilización de parafernalias festivas, y que se caractericen por la constancia y la continuidad en su aplicación.

ABSTRACT. The author bases his article on a series of reflections related to reading in school and advocates the existence of libraries in all schools. He believes libraries to be the best tool for encouraging reading, writing and documentary training, and for energizing cultural life. As such, he believes that they provide – in the realm of books – space for all members of the educational community to meet. The article offers a series of strategies for awareness and promotion of reading; some (of a more recreational type) suitable for before reading the book, others which refer to activities more generally and specifically related to reading, and finally, others which constitute a list of creative proposals which can be carried out after reading. The author defends as valid those activities which try to encourage reading in a natural way, using common sense, without falling into the trap of using festive paraphernalia and which are characterised by their constancy and continuity in their application.

(*) Maestro de Primaria. Biblitecario escolar.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 339-355
Fecha de entrada: 07-07-2005

ALGUNAS REFLEXIONES PARA EMPEZAR...

La escuela, dado su carácter obligatorio, es, actualmente, una institución por la que pasan prácticamente todos los niños y niñas de este país. Esta circunstancia debería ser aprovechada para lograr que su competencia lectora se caracterizara por sus altos niveles de solvencia y les permitiera desarrollar más adelante el gusto por una lectura personal, íntima y reflexiva. Las estadísticas, una vez más, nos hacen despertar de ese sueño y nos sumen en la incertidumbre. Algo no va bien si, como puede observarse en dichas estadísticas, la lectura no se encuentra entre las aficiones favoritas de los adolescentes y jóvenes españoles. Cierto es que no existe una metodología unificada de enseñanza de la lectura y la escritura, ni tampoco se pone en marcha en nuestras aulas un catálogo homologado y general de buenas prácticas lectoras que conduzcan al éxito.

Cada cual, en la medida en que está sensibilizado o se preocupa por esa circunstancia, aborda la enseñanza y el fomento de la lectura desde una óptica diferente. Probablemente, no pueda ser de otra manera, pero, después de tantos años de reflexión, de tal cantidad de jornadas, encuentros, congresos, publicaciones y simposios, de tanta formación del profesorado, etc., parece lógico pensar en la existencia de ese catálogo de recomendaciones, ese protocolo recoge las actuaciones que, objetivamente, han ido dando resultado. Dicho catálogo o protocolo debería trasladarse a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado para que, cuando las próximas promociones de diplomados fueran accediendo a la docencia, pudieran tenerlo en consideración.

Lo cierto es que animar a leer no resulta tarea fácil. Las acciones que podemos poner en práctica en el aula tienen muy distinta repercusión en cada una de las criaturas que acuden a ella. Es importante quién las propone, cómo sugiere llevarlas a la práctica y en qué momento, así como el compromiso que los chicos y las chicas perciben que el adulto en cuestión tiene con lo que quiere estimular –aquí no se admiten trampas. En asuntos relacionados con la lectura –en lo que respecta tanto a la competencia, como al hábito– hay que tener en cuenta que cada niño o niña llega a la escuela con un bagaje personal al que se va añadiendo lo que, con el tiempo, va aprendiendo. Esto hace que cada uno sea diferente, parta de un punto distinto y acuda al aula condicionado por capacidades e intereses también distintos que influirán en si se entusiasma por los libros, practica la lectura con regularidad o «pasa olímpicamente». Además, en este tema, tampoco hay unanimidad en cuanto a qué es competencia de la escuela. ¿Debe la escuela enseñar a leer y a escribir solamente? ¿Debe estimular la práctica de la lectura? ¿Es responsable la escuela de que los chicos y las chicas, a medida que van pasando los años, lean o no?... Estas son algunas preguntas que nos hacemos. Y, ante toda esa confusión e incertidumbre –o a pesar de ella–, debemos, creo, comprometernos a facilitar, mientras dura su aventura escolar, a todos los niños y niñas el acceso a la lectura. La existencia de una biblioteca en cada centro, suficientemente acondicionada y actualizada, debería ser el punto de partida para que dejáramos de lamentarnos de lo precario de la situación y empezáramos a abrir caminos que permitieran que, en los centros, sugiriesen mejores prácticas y la lectura y la cultura en general adquiriesen mayor protagonismo y tuvieran más reconocimiento.

LA BIBLIOTECA ESCOLAR

En un centro escolar, es fundamental que haya una biblioteca en condiciones y, a estas alturas, su existencia debería ser ya una realidad. Esa instalación permitiría abordar el fomento de la lectura con otras miras e incrementaría las posibilidades. Se podrían organizar acciones que involucrasen a todo el centro y de las que se beneficiasen todos los niños y las niñas, tanto aquellos que comparten sus actividades escolares con maestras y maestros animosos, promotores del vicio de la lectura, como quienes viven el día a día con otros que no se muestran especialmente predispuestos a fomentar ese hábito o a promover estrategias que lo favorezcan.

La biblioteca pone a disposición de todo el centro todos los materiales que guarda y actúa en contra de la atomización y compartimentación por aulas, niveles, departamentos, etc. de los mismos, lo que permite rentabilizar más sus contenidos. Es un espacio democratizador del acceso a la cultura y sirve para compensar desigualdades, pues todo el alumnado puede acudir a ella a leer, consultar sus documentos, llevarse libros prestados y hacer uso de cuanto ofrece. Un centro escolar no es igual si tiene biblioteca que si no la tiene. Si damos por sentado que tener biblioteca nos permite partir de un escalón superior y nos concede una mayor potencialidad, no debemos olvidar que es necesario que dinamicemos su funcionamiento, que la mantengamos como un lugar siempre atractivo y abierto, y que está en constante renovación. Cada día, es necesario trabajar para evitar la inercia que los medios audiovisuales proponen arrastre a los chicos y las chicas, ya que requieren una menor implicación personal y ofrecen una satisfacción más fácil o al menos, menos trabajosa, que puede conducirles a la pasividad. La necesidad de fomentar la lectura en la escuela debe, por tanto, ser asumida por el profesorado, que sabe que es fundamental contar con una base razonable de hábitos lectores y que estos, que suelen ser adquiridos en el entorno familiar, en muchas ocasiones, no están presentes. Los docentes saben también que no existen los milagros y que, por mucho y muy razonable que sea lo que se hace, nadie garantiza el éxito, pero están decididos a poner toda la carne en el asador para que no se malogre ninguna vocación lectora por falta de oportunidades y de estímulos.

La biblioteca escolar es un lugar de trabajo, aventura, investigación, lectura encuentro, tal y como se refleja en las tablas I y II que ponen de manifiesto todas esas potencialidades.

TABLA I

Las cuatro grandes áreas de trabajo que podemos activar desde la biblioteca escolar

El acceso a fuentes de información diversificadas		**La animación a la lectura**
La formación de usuarios. Hay un cuadernillo *–Para no perderse en el bosque–* destinado al alumnado de tercer ciclo.		Con un repertorio de estrategias que acerquen y propicien el encuentro niño/a–libro, llevando a cabo: • *Acciones que busquen unir afectivamente a los niños y las niñas con su B.E.*

• El acceso a soportes informativos diversos: enciclopedias en papel y electrónicas, monografías, libro documental, atlas, revistas, prensa... • La realización de actividades de búsqueda documental: preparación de conferencias, trabajos de investigación, monografías, dossiers... • Internet	• *Acciones de sensibilización cultural y que fomenten la participación.* • *Acciones de uso habitual de la biblioteca.* Con una BE que abra sus puertas todos los días y a la que todas las clases del centro puedan acudir en horario lectivo.

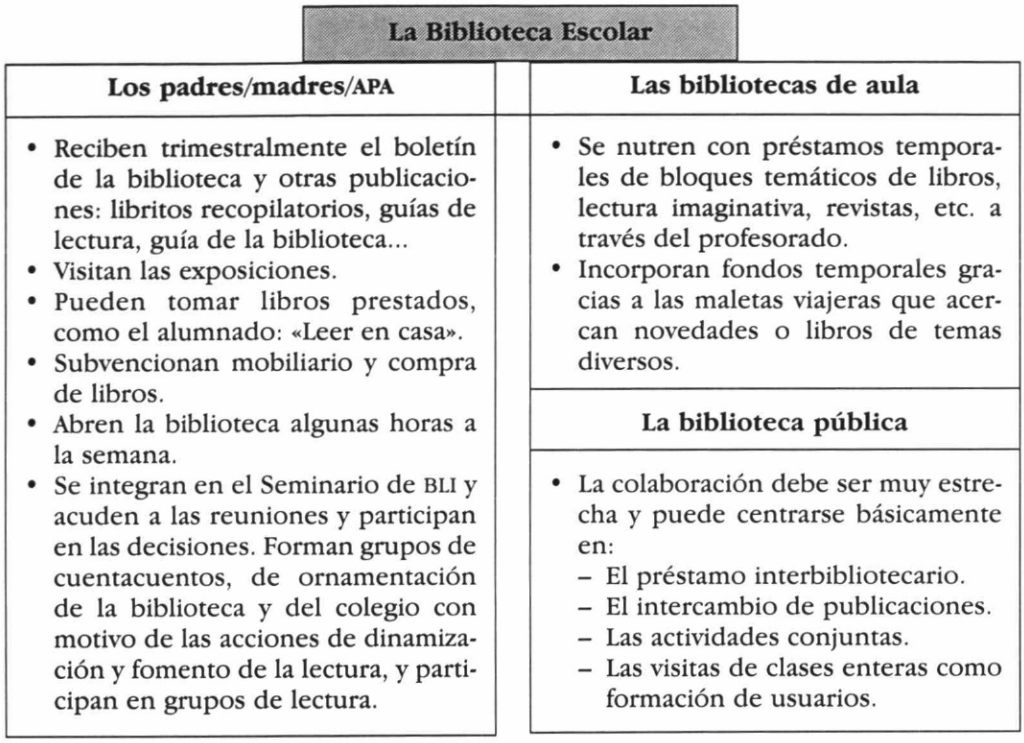
LA BIBLIOTECA ESCOLAR
(Desde la BE podemos abordar las cuatro cuestiones señaladas a partir de nuevas perspectivas)

La animación a la escritura	**La dinamización cultural del centro educativo y de la comunidad**
• Recoge la memoria escrita de la vida del centro. Es depositaria de todas las publicaciones (por modestas que sean) que se hacen en las clases, los ciclos, el centro... • Los libros, las historias, los poemarios que guarda son un punto de partida para que niñas y niños imaginen, sueñen, recreen, escriban... • Se lleva a cabo mediante la realización de recopilaciones de cuentos y leyendas, anécdotas, canciones infantiles, juegos, historias personales...	• La biblioteca se convierte en un foco dinámico del que emanan frecuentes propuestas de actividades dirigidas al alumnado, las familias y el profesorado: exposiciones diversas, de novedades, temáticas, etc.; espacios para contar cuentos, para realizar tertulias literarias, etc. • Con propuestas de trabajos y actividades que parten de diversas efemérides, de la poesía, de los cuentos, del cine, del folklore oral... e involucran a todo el centro.

TABLA II
La Biblioteca Escolar como centro de la vida del colegio y lugar de encuentro de la comunidad educativa

El seminario de biblioteca y literatura infantil	**El profesorado**
• Es responsable de la organización, y de la elaboración del plan anual de actuación y la memoria anual.	• Recibe información sobre todas las actividades proyectadas. • Dispone de una hora semanal, como mínimo, para utilizar la biblioteca con su clase.

• Prepara materiales diversos: los carnets, el boletín informativo, las guías de lectura, los diarios de lectura, los materiales curriculares... para el alumnado, las familias y el resto del profesorado. • Trabaja en la auto-formación y, para ello, organiza reuniones, intercambios, lecturas de prensa especializada y de libros específicos... • Diseña actividades que favorezcan el uso y contribuyan a la dinamización de los fondos y a la animación lectora.	• Colabora directa o indirectamente en las actividades propuestas. • Propone la compra de libros u otros materiales. • Visita las exposiciones con su clase en horario lectivo. • Formaliza préstamos temporales en bloque para llevar materiales al aula.
El alumnado	**Las relaciones exteriores**
• Dispone de un servicio diario de préstamo. • Forma parte del grupo responsable de la gestión diaria que se encarga del fichado, el etiquetado, la formalización de préstamos y devoluciones... • Colabora en actividades de animación y dinamización. • Tiene acceso diario a la consulta y la lectura en sala. • Puede utilizar todos los soportes que contienen información: libros, revistas, periódicos, CD-rom, vídeos... • Colabora en la confección del boletín trimestral y en otras publicaciones, así como en la lectura del mismo. • Aprende a manejarse en la bilioteca, a través de actividades de formación de usuarios, como las contenidas en el cuadernillo «Para no perderse en el bosque». • Completa tras sus lecturas el «Diario de lectura».	• ... Se mantiene un intercambio de publicaciones, materiales y experiencias con colectivos e instituciones. • Se realizan peticiones de materiales, libros, información... a diversas entidades y colectivos. • Se envían artículos-memoria de las experiencias y actividades realizadas para su publicación o reseña en revistas especializadas. • Se realizan dossieres-hemeroteca que contienen la recopilación anual de materiales de prensa relacionados con libros, lectura y bibliotecas. • Se realiza una divulgación oral y escrita de lo que se va haciendo y experimentando. • Se mantienen relaciones de colaboración con el Centro del Profesorado de la zona.



ACCIONES RELACIONADAS
CON EL FOMENTO DE LA LECTURA
ANTES DE EMPEZAR A LEER UN LIBRO

A continuación, propongo algunas acciones que pueden crear, en ciertos casos, expectativas y motivación extra. Podríamos decir que son actividades de pre-lectura del libro, acciones que buscan darlo a conocer –poner de manifiesto la potencialidad de las palabras, conocer a los generadores de historias...– y despertar la suficiente curiosidad como para que su lectura se torne un deseo ferviente para los niños y las niñas. Lo que presento son unas cuantas estrategias, no una lista exhaustiva, sino algunos ejemplos de lo que personalmente he ido realizando. Serán los distintos mediadores quienes deberán echar mano de su creatividad para generar nuevas acciones que desempeñen ese papel como «activadoras del apetito lector». Nada fácil, por otra parte. Veamos, pues, algunas de ellas.

¿QUIÉNES INTERVIENEN EN EL PROCESO DE FABRICACIÓN DE UN LIBRO?

Tenemos el libro elegido en nuestras manos y antes de comenzar su lectura conviene que algunos de nuestros sentidos lo exploren. Conviene que lo toquemos, que lo miremos e, incluso, que percibamos su olor. El hecho de estimular esa percepción multisensorial inicial resulta siempre sorprendente y suele llamar la atención.

En la confección de un libro, han intervenido muchas personas y, por ello, conviene que repasemos los créditos del libro, que expliquemos qué personas o entidades han hecho posible que tengamos ahora ese libro en las manos, así

como la función de cada una de ellas. La ficha bibliográfica que planteo no es necesariamente una actividad escrita, y puede servirnos de orientación para tener presentes algunos conceptos y poder hablar de ellos.

FICHA BIBLIOGRÁFICA (1)

TÍTULO: .....

AUTOR/A: .....

ILUSTRADOR/A: .....

TRADUCTOR/A: .....

EDITORIAL: .....

COLECCIÓN: .....

EDICIÓN: ..... FECHA: .....

Nº PÁGINAS: .....

IMPRESIÓN: .....

DEPÓSITO LEGAL: .....

ISBN: .....

MAQUETACIÓN: .....

OTROS DATOS: .....

El título de los libros

- Igual que todos nuestros amigos y amigas tienen un nombre que nos permite llamarlos cariñosamente, todos los libros se llaman de una manera determinada, tienen un título. Es conveniente detenerse en el título de los libros. Algunos son realmente sugerentes, y otros pueden parecernos inadecuados. En ocasiones, cuando leemos el título, podemos imaginar de qué tratará el libro. Podemos, por tanto, explicar o escribir nuestras expectativas temáticas y, luego, una vez terminada su lectura, comprobar si estas estaban próximas al contenido real de la obra. La combinación de varios títulos puede dar origen a la escritura de rimas que, en algunos momentos, pueden resultan originales y divertidas:

Si la luna pudiera hablar.
El hombre que encendía las estrellas.
Historia de los bonobos con gafas.
De cómo Fabián acabó con la guerra.

Asmir no quiere pistolas.
¿Sopitas de canela?
Sueño con la paz.
Mi primer libro de poemas.

(Cada verso de los anteriores es el título completo y exacto de un libro de LIJ).

- También podemos sugerir nuevos títulos para libros utilizando un trocito de éste y otro trocito de aquél. Luego, individual o colectivamente, podemos hacer un ejercicio oral de imaginación consistente en tratar de contar el argumento de ese libro imaginario. Con los títulos de arriba, podemos construir propuestas como: *De cómo Fabián encendía las estrellas, El hombre que acabó con la guerra, Mi primer libro de los bonobos con gafas, El hombre que no quiere pistolas, Sueño con sopitas de canela, Historia de mi primer libro de poemas...* Títulos aún por escribir, pero que nos ofrecen algunas posibilidades de trabajar en la sensibilización, la conversación, la reconstrucción... de las historias.
- De la misma manera, podemos sustituir el verbo del título (si lo hay) por el verbo *leer* y comentar de qué manera cambiaría la historia con el nuevo título. De esta forma, el libro titulado *Si la luna pudiera hablar*, ahora se llamaría *Si la luna pudiera* leer, de *El hombre*

que encendía las estrellas pasaríamos a *El hombre que leía las estrellas*, de *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* obtendríamos *Konrad, el niño que* leyó *en una lata de conservas...*

El autor o la autora del libro también serán merecedores de nuestra atención

Es muy conveniente presentar al autor o autora de un libro con todos los elementos de que se disponga: fotografía o dibujo, explicación biográfica, recortes de prensa donde se hable de él o de ella, marca-páginas promocional de su obra, otros libros escritos que haya escrito... Todo ello, nos permitirá familiarizarnos con la persona que ha escrito el libro que queremos leer y, probablemente, aumentará la curiosidad e incrementará las expectativas. Si el autor/a está vivo, es posible que podamos conseguir su dirección electrónica o su dirección postal. Eso nos abre una nueva posibilidad comunicativa. Podemos enviarle un texto previo a la lectura, contándole nuestras impresiones sobre los datos que hemos conocido acerca de su vida y la descripción del libro, aunque aún no lo hayamos leído. Por descontado, debemos tener presente que, una vez finalizada la lectura, escribiremos uno o varios mensajes para contarle al autor o la autora nuestra aventura personal y colectiva con su libro. Con el nombre y/o apellidos del autor o la autora podemos plantearnos algún juego de acróstico o palabras cruzadas en el que se integren los datos biográficos que hemos manejado al principio. Lo mismo podríamos hacer con el nombre del ilustrador o la ilustradora. En ocasiones, podemos utilizar los títulos de sus obras para hacer cosas como:

La maravillosa medicina de Jorge
¡Qué asco de bichos!
Matilda
Las brujas
El cocodrilo enorme

El dedo mágico
El vicario que hablaba al revés
Charli y el ascensor de cristal
Los cretinos

Es una manera de conocer la bibliografía de un autor y, al mismo tiempo, personalizarla con su nombre. La gracia está en ordenar los títulos de manera que se posibilite esa lectura en negrita en la que se utiliza una letra de cada título. También se pueden buscar variantes que supongan nuevos desafíos, para no repetir en exceso el mismo tipo de actividad.

Juego rimado con el índice de un libro

Los índices de algunos libros pueden resultar muy sugerentes y ofrecer algunas posibilidades creativas. La lectura del índice puede, en ocasiones, proporcionarnos una visión general de la estructura del libro, aunque, en otros casos, es probable que no aporte gran cosa. Si el libro es de poemas o cuentos, es probable que podamos aprovechar el índice de algún modo. A continuación, ofrecemos un ejemplo concreto desarrollado a partir del libro *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* del autor aragonés Daniel Nesquens. El índice contiene dieciocho títulos pertenecientes a otros tantos cuentos. Observándolos con cuidado, vemos que algunas de las palabras finales de los títulos riman entre sí. Si se utilizan todos los títulos y se añaden convenientemente algunas palabras, es posible construir una retahíla rimada que puede tener cierto

interés y que pone de manifiesto que hasta el índice de algunos libros puede ofrecernos una oportunidad para juegar, para crear con las palabras. ¡Palabras...!, probablemente, el mayor tesoro de la especie humana... También es una manera diferente de comentar o reseñar un libro. ¿No te parece? En cursiva, tienes exactamente los títulos de los distintos cuentos (uno en cada verso y desordenados, por supuesto). En realidad, la composición que sigue está pidiendo una reordenación de los cuentos del libro. Sólo así tendrá sentido su furtiva existencia:

Dos pingüinos hicieron
un *viaje a Londres,*
volviendo con *un regalo diferente:*
¡lápices de colores!
(Y mientras, *la Gallina Llina*
comía *macarrones*).

La costumbre de mi padre
era montarse en *el globo*;
y disfrazarse de *agente secreto*
para asistir a una *tarde de toros*.

Mi sobrina en cambio, comía
mucha *ensaladilla rusa*
y un día, *tocando la flauta*,
dijo tener *una pequeña duda*:

Si las *nubes cargadas de lluvia*
descargan sobre el *tesoro pirata*,
me pregunto, entre *extrañas sombras:*
los conejos, ¿se pescan o se cazan?

¿QUÉ PODEMOS HACER CON UN LIBRO?

Una propuesta de trabajo que constituye un desafío creativo interesante suele ser dar respuesta a determinadas preguntas utilizando un abecdario completo de respuestas. Suele ser un reto que los chicos acogen con cierto entusiasmo y al que, con ayuda del diccionario, todos pueden hacer frente. Más abajo, responderé a la pregunta general que encabeza este apartado, pero podemos formular muchas para estos juegos de «ABCdario». En algunos casos, encontramos la respuesta en el mismo libro de lectura. Por ejemplo, en *Konrad, el niño que salió de una lata de conservas* de Christine Nöstlinger, uno de los personajes insulta al protagonista con 28 palabras, ordenadas alfabéticamente y que van de **A**cusica a **Z**openco. Si el libro habla de brujas, podemos preguntarles a los chicos *cómo pueden ser las brujas*, y proponerles que contesten con un ABCdario, lo más completo posible, de adjetivos: **A**stutas, **B**abosas, **C**omilonas, **D**anzarinas, **E**ncantadas, **F**isgonas, **G**olfas, **H**urañas, **I**ngrávidas, **J**orobadas, **L**istas, **M**alas, **N**arigudas, **Ñ**oñas, **O**scuras, **P**eligrosas, **Q**uebradas, **R**abiosas, **S**ecretas, **T**erribles, **Ú**nicas, **V**iajeras, **Y**ugoslavas, **Z**ánganas. Podíamos, sin dejar este mismo tema, variar la pregunta: *¿Qué tienen las brujas? ¿Qué hacen las brujas?...* Y escribiríamos una lista de sustantivos o de verbos, también alfabéticamente ordenados, o de frases cortas que comenzasen por cada una de las letras del «ABCdario»... Podemos también cambiar de tema y elegir libros en los que los protagonistas sean osos, o ratones, o el mar, o los dragones, o los árboles... y hacer preguntas y buscar respuestas en la línea que estoy proponiendo.

Y, ahora, sí voy a responder a la pregunta con la que iniciamos este apartado, y voy a hacerlo mediante un listado de verbos. Un libro podemos:

Abrirlo, amarlo, *adquirirlo*
Buscarlo, bucearlo, *beberlo.*
Cuidarlo, celebrarlo, *cambiarlo.*
Defenderlo, debatirlo, *dejarlo* (a otros/as).

Elegirlo, elogiarlo, *explicarlo.*
Fomentarlo, favorecerlo, *ficharlo.*
Gozarlo, gastarlo, *generalizarlo.*
Hojearlo, habitarlo, *hallarlo.*
Imaginarlo, inaugurarlo, *imprimirlo.*
Jugarlo, jalearlo, *juzgarlo.*
Leerlo, localizarlo, *limpiarlo.*
Manosearlo, mecerlo, *marcarlo.*
Necesitarlo, nombrarlo, *navegarlo.*
Olerlo, ofrecerlo, *ocultarlo.*
Palparlo, paladearlo, *pensarlo.*
Quererlo, quebrarlo, *quitarlo.*
Recordarlo, recitarlo, *recomendarlo.*
Solicitarlo, saborearlo, *sentirlo.*
Tocarlo, tenerlo, *terminarlo.*
Universalizarlo, usarlo, *urdirlo.*
Vivirlo, valorarlo, *verlo.*
Zarandearlo, zambullirlo, *zamparlo.*

¿DÓNDE LEER ESE LIBRO QUE TENEMOS EN NUESTRAS MANOS?

Esta pregunta también puede admitir una respuesta alfabética, creativa y divergente. Demandaremos de los niños y las niñas que, individual o colectivamente, enumeren posibles lugares de lectura y nos encontraremos, rápidamente, con una amplia y rica variedad de respuestas. Como decía, podemos leer...

> en **A**yunas, camino de **B**arbastro, paseando por la **C**arretera, sentados en una **D**una, en el **E**xtranjero, hospedados en la **F**onda, en el **G**imnasio, de visita en el **H**ospital, a la **I**ntemperie, perdidos en la **J**ungla, en la cima del **K**ilimanjaro, tumbados a la orilla de un **L**ago, con una sola **M**ano, en cualquier pueblo de **N**icaragua, viendo la migración de los **Ñ**us, **O**casionalmente, boca arriba en una **P**radera, comiendo **Q**ueso, a la orilla de un **R**ío, al lado de un **S**arcófago, con mi amiga **T**eresa, en la **U**niversidad, estando de **V**iaje, en un parque en **W**ashington, escuchando un **X**ilófono, comiendo **Y**emas y con **Z**apatos nuevos.

En realidad, aún podemos ir más allá y solicitar un nuevo ejercicio de imaginación en el que cada niño describa cómo leería un libro en cada uno de esos lugares o situaciones: ¿Cómo leería *estando de viaje, en el gimnasio, boca arriba en una pradera...*?

EL COMIENZO DE LAS HISTORIAS

En ocasiones, será interesante que el maestro/la maestra haya elegido varios títulos de libros y lea en voz alta el primer párrafo de cada uno de ellos. De este modo, los niños y las niñas podrán, por un lado, tener un mosaico rápido del comienzo de las historias y, por otro, dispondrán de nuevos elementos que facilitarán la elección de un libro u otro, en función de si se pretende realizar una lectura oral y colectiva o silenciosa y personal. En el primer caso, podemos elegir alguno de esos párrafos como elemento generador de alguna actividad oral o escrita, como tratar de continuar lo que se ha planteado o describir cómo nos gustaría que fuera el personaje o alguno de los personajes aparecidos...

ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA LECTURA

¿Qué podemos hacer como maestros y maestras comprometidos con esa tarea? La lista podría ser extraordinariamente larga si hiciésemos una recopilación de todas las que aparecen publicadas en los cientos de artículos publicados en las revistas a lo largo de los años. En cualquier caso, ahí están, y consultando las hemerotecas es fácil rescatarlas. Pero, en

esta ocasión, querría enumerar en este apartado algunas acciones que pueden favorecer, alentar, ayudar a germinar, descubrir... en chicos y chicas el hábito lector. Son una mezcla de estrategias y de actitudes que presentan la lectura como una necesidad, una práctica cotidiana, una posibilidad cierta... Es evidente que, en la escuela, hay un margen para proponer acciones orientadas al fomento y la dinamización de la lectura y, también, que cada cual invertirá más tiempo o menos en ponerlas en práctica en función de su compromiso personal y ético con la cuestión. El decálogo que recogemos en los apartados que aparecen a continuación puede ayudar a seguir algunos caminos interesantes a la hora de actuar.

Leerles cada día en voz alta

Cada mañana, podemos iniciar la jornada regalando a nuestro alumnado una lectura gratuita. Es decir, una lectura que no lleve añadida ninguna actividad, y no conlleve la necesidad dar ninguna explicación que vaya más allá de lo que los «escuchantes» quieran que se les explique o deseen comentar. Servirán para nuestro propósito: el titular y la entradilla de una noticia, un poema, un cuento, el primer capítulo o un fragmento significativo de un libro, un texto personal de algún alumno o del maestro... Si esto se hiciera todos los días en todos los cursos escolares, al terminar la primaria, cada niño o niña, habría escuchado alrededor de mil quinientas historias. Sin duda, esto proporcionaría a los alumnos un importante bagaje y les permitiría crear una base de datos interna que podría mejorar algunas de sus capacidades. Todo ello, por supuesto, sin contar con el efecto ejemplificador que tendría para ellos el compartir el día a día con una persona que, en lugar de hablar de las virtudes de la lectura, lee, se presenta en el aula frecuentemente con libros en las manos, habla de sus lecturas y se manifiesta emocionalmente comprometida con su práctica.

Referenciar lo cotidiano a los libros

A lo largo de un curso escolar, la actualidad nos ofrece una gran variedad temas de reflexión y trabajo. No debemos permanecer insensibles a ellos, ni aducir para ignorarlos que hay un programa que cumplir. Todo lo contrario, es necesario abrir las ventanas de la curiosidad y la información para acercarnos así a la vida. Muchos de esos temas podrán ser completados con informaciones obtenidas en libros de nuestra biblioteca, con búsquedas en la gran enciclopedia que es internet o con la incorporación de noticias aparecidas en la prensa. La lectura será necesaria para saber más, para saber otras cosas, y, de este modo, brindaremos al alumnado la posibilidad de aumentar sus conocimientos sobre un tema concreto que nos permitirá proponer y realizar nuevas lecturas.

Involucrar a las familias en acciones de fomento de la lectura

Anteriormente, se ha comentado que es muy importante que el alumnado, los niños y las niñas, lleguen al colegio con hábitos lectores adquiridos en el seno de la familia. También es muy importante que esas familias que ya están suficientemente sensibilizadas acerca de la importancia de que los niños y las niñas adquieran hábitos lectores no se vean defraudadas y encuentren acomodo para sus inquietudes en el centro escolar, en las

aulas. En unos casos, será necesario potenciar esos afanes y, en otros, habrá que generar estrategias que los promuevan, que «enciendan la mecha de la lectura». Con una biblioteca escolar en condiciones, la cuestión parece más sencilla y se pueden poner en marcha algunos proyectos concretos que tengan como fin trabajar en esa dirección:

- *Leer en familia*: permite que padres y madres puedan llevarse libros prestados directamente de la biblioteca escolar o que sean sus hijos e hijas quienes hagan de correos lectores y formalicen los préstamos.
- *Ronda de lecturas*: cada día, un niño o una niña se lleva un libro a su casa con el firme propósito de leerlo y devolverlo al día siguiente. En esa lectura, puede participar también la familia. Al final de la ronda, cuando toda la clase lo ha leído, se organiza un libro-forum.
- *La maleta familiar*: por espacio de una semana, cada familia, voluntariamente, dispone en su casa de una maleta con materiales de lectura: libros variados, vídeo, DVD, CD de música, prensa, revistas de divulgación...

Los citados y otros, pueden ser programas que contribuyan a llevar la práctica y la reflexión sobre la lectura hasta el seno familiar.

Usar las TIC para leer y escribir

Es conveniente que lectura y escritura caminen unidas y que promovamos actuaciones que incidan en estas dos habilidades básicas y fundamentales. Hoy día, tenemos múltiples posibilidades de escribir y de leer, ya que podemos emplear soportes inimaginables hace sólo unos años. Hay páginas web con textos clásicos o textos nuevos que podemos aprovechar en las aulas y tenemos también posibilidades de enviar nuestras aportaciones escritas a diferentes webs que las publicarán. Podemos definir nuestro blog o cuaderno de bitácora para escribir y publicar nuestros textos y comentarlos, y, además, el correo electrónico nos pone en comunicación con los autores y las autoras de algunos de los libros que leemos y nos ofrece muchas posibilidades comunicativas...

Aprovechar algunas efemérides literarias

A lo largo del año, hay acontecimientos que podemos abordar de manera diferente. Unos se repiten año tras año y otros nos sorprenden y podemos aprovecharlos. Entre los primeros, cabría citar al menos cuatro fechas: el Día Mundial del Libro (23 de abril), el Día Mundial de la Poesía (21 de marzo), el Día Internacional del Libro Infantil (2 de abril), el Día de la Biblioteca (24 de octubre)... Entre los segundos, se cuentan aquellos que cada año nos recuerdan centenarios, bicentenarios, etc. del nacimiento o del fallecimiento algún autor, o de la publicación de algunas obras emblemáticas. Este año 2005 (Año de la Lectura) hemos recordado, por ejemplo, a Cervantes y su Quijote, a Andersen y sus cuentos, a Julio Verne y sus relatos de ciencia. La profusión informativa que se produce en algunos casos –tanto en los medios audiovisuales, como en la prensa– nos proporciona elementos gráficos y emocionales que favorecen que, a veces, podamos abordar algunos autores y algunas obras con una motivación añadida. Esto es algo que debemos aprovechar en la escuela.

Publicar nuestros escritos, nuestras creaciones

He hablado anteriormente de las posibilidades de la informática aplicada a la lectura y la escritura. Eso no invalida el trabajo que se realiza en formato papel. Como consecuencia de nuestras lecturas, de nuestras propuestas creativas, escribimos, creamos textos, poemas y otras formas escritas que se recogen en las revistas del colegio u otras revistas amigas, así como en algunos libros monográficos –«libros libres»– de creación colectiva que todos los niños y niñas reciben, leen y guardan, porque son los mejores testigos de una época en la que fuimos capaces de escribir, leer y dejar constancia de ello. Debemos estimular a los chicos y las chicas para que conserven y valoren, una vez leído y disfrutado, todo lo que seamos capaces de producir.

Favorecer y practicar la correspondencia escolar

Si establecemos contacto con corresponsales de otros centros tendremos la oportunidad de recuperar el potencial de la correspondencia. La escritura de cartas personales a otros niños y niñas es una motivación extra para mejorar la expresión escrita y la escritura formal de los alumnos. Tener corresponsales nos abre muchas y diversas posibilidades de intercambio. No sólo escribimos de vez en cuando una carta y leemos la respuesta, sino que además podemos y debemos marcarnos otros objetivos paralelos a la hora de llevar a cabo estos intercambios, como la lectura y el comentario de libros y la realización de libros colectivos o de trabajos de investigación.

Desde nuestras aulas, podemos promover la escritura de cartas manuscritas o de correos electrónicos a los autores o las autoras de algunos de los libros que leemos. Podemos enviarles nuestras reflexiones, nuestras opiniones, aquellos de nuestros trabajos que se derivan de la lectura de sus libros... y esperar sus respuestas.

Promover estrategias de formación de usuarios

Las estrategias que permitan formar a los usuarios han de incluir diferentes tipos de lectura y facilitar el acercamiento por medio de distintos soportes: libros de lectura recreativa o libros de imaginación; enciclopedias, monografías, libros informativos, comics, revistas de divulgación, atlas, dossieres de prensa, dossieres de viñetas humorísticas... Todos estos materiales deberían estar disponibles en la biblioteca escolar. Cada vez que acudamos a la biblioteca, podemos abordar un tipo de documento, explorar distintas secciones y practicar las claves lectoras e interpretativas necesarias para poder usarlo convenientemente. Para ello, podemos utilizar materiales diseñados al efecto, cuadernillos que inciden en aspectos concretos de la organización de la biblioteca, que aportan claves interpretativas... Pero también debemos promover el uso de los documentos para la realización de trabajos personales o en grupo, y que cada uno de los chicos prepare conferencias, trabajos de investigación, etc. Esto no será posible sin desarrollar algunas habilidades de búsqueda documental y, por consiguiente, realizar diferentes y variadas lecturas.

Promover acciones de dinamización cultural del centro

Hemos de convocar a la comunidad educativa alrededor de la biblioteca escolar y

de los libros. Una vez al trimestre, una vez cada curso, con motivo de la celebración de alguna efemérides, etc. podemos convertir la biblioteca escolar en centro de alto interés en la vida del colegio. La finalidad de actividades como las exposiciones de libros sobre un tema definido, las maletas viajeras que llevan libros a las aulas, la ornamentación de la biblioteca y los espacios aledaños del colegio, los cuentacuentos preparados y ofrecidos por madres y padres comprometidos con estas acciones es evidenciar el potencial que tienen los libros como guardianes de palabras y sueños, y generadores de múltiples complicidades y variados encuentros.

IMPULSAR LAS ACCIONES AFECTIVAS RELACIONADAS CON LOS LIBROS Y LA LECTURA

Podemos promover la figura del «tutor o tutora de lectura». Las niñas y los niños mayores (en Primaria, desempeñaría esta labor alumnos de quinto o sexto) podrían apadrinar a las niñas y los niños de educación infantil (cinco años), reunirse con ellos una vez a la semana, ayudarles a leer, regalarles lecturas, presentar libros... todo ello, de una manera sistemática y continuada. Podríamos decir que actuarían como «padrinos de lectura». Hay ahí una relación que puede resultar muy interesante y estar dotada de mucha potencia afectiva y emocional. De la misma manera, aquellos alumnos que leen con soltura pueden ayudar a leer a quienes, dentro de la misma clase, todavía tienen algunas dificultades.

REPERTORIO DE POSIBLES ACTIVIDADES A PARTIR DE LA LECTURA

Planteo aquí un asunto que puede dar origen a discrepancias. Me refiero a la propuesta de llevar a cabo acciones que «estiren» la vida del libro. Al finalizar una lectura, los adultos, en algunas ocasiones, acudimos a uno o a varios libros citados en aquel que acabamos de concluir, nos sumergimos en la lectura de otro libro del mismo autor, consultamos enciclopedias de papel o electrónicas para confirmar algunos datos o para saber más de éste o aquel personaje, ciudad, hecho histórico... nombrado en el libro. Siguiendo esta práctica, creo que podemos sugerir algunas acciones que podemos desarrollar en el aula tras la lectura de algunos libros. No necesariamente hemos de realizarlas con todos los que se lean en voz alta, colectivamente, etc. pero sí con algunos de ellos. Estoy hablando de actuaciones creativas, sorprendentes y alejadas de propuestas más formales o gramaticales, que se atenderán en otros contextos. Por tanto, a partir de la lectura de un libro, pero también de un cuento, un poema... podemos poner en práctica alguna de las actividades que aquí se sugieren. Según la temática del libro, el momento en el que lo leamos, la motivación, el nivel, etc. seleccionaremos unas u otras:

- *Ilustrar y dibujar* los personajes principales, un paisaje descrito o un sueño que se cuenta. Tenemos la opción de sugerir la utilización de viñetas para recrear una leyenda que aparece contada en el libro, o de resumir la historia del libro en diez o doce frases y dibujarlas como si se tratara de fotogramas para así construir colectivamente la película del libro; Podemos ilustrar un poema con un solo dibujo o dibujando cada estrofa, o dibujar el mapa de la zona del mundo donde transcurre la historia e ir colocando las referencias geográficas a medida que van apareciendo...

- La utilización de *diarios de lectura*, donde el lector o lectora escribe unas frases de valoración o de opinión, copia una cita que le ha llamado la atención o realiza un dibujo sobre el libro leído. Un cuadernillo diseñado con ese fin que se va completando a lo largo del curso con el único objetivo de constituir la memoria lectora del niño o la niña y ser testigo de lo que leyó en una época determinada de su vida.
- *Exposiciones orales* después de la lectura. Aquellos que lo deseen explicaran al resto del aula el último libro leído o un artículo del periódico o de una revista... para convertir la clase en un foro de intercambio cultural que nos vaya enriqueciendo. En este foro, es conveniente que participe también la maestra o el maestro con alguna de sus lecturas.
- *Atención a las fuentes orales*. Las personas mayores de la familia (abuelos y abuelas, padre y madre) son entrevistados por niños y niñas para recoger leyendas, cuentos, cancioncillas, hechos reales de la infancia y juventud de sus mayores... conforme a lo que nos ha sugerido el texto que veníamos leyendo. El material aportado puede ser objeto de debate puntual o conformar una nueva publicación colectiva para repartir a todo el alumnado, a todas las familias, que podrán así leerlo y comentarlo.
- *Juegos de palabras*. Aquí, el abanico de posibilidades es importante ya que podemos: echar mano de la sopa de letras para esconder en ella a los personajes del libro o aprovechar la existencia de frases hechas para dibujarlas literalmente; elaborar acrósticos con palabras especialmente significativas de ese texto, abecedarios rimados o sin rimar, etc.; jugar con el título del libro, de varios libros o con el nombre del autor, de la autora...
- *Búsquedas documentales* sobre personajes históricos o lugares geográficos citados en el libro que estamos leyendo. Actividades de consulta de enciclopedias en papel o electrónicas, monografías, internet... que se realizarán preferentemente en la biblioteca escolar. En un libro, en ocasiones, aparecen referencias que nos invitan a consultar otros libros, otros documentos, para enmarcarlas convenientemente. Una lectura nos propone otras lecturas.
- *Recitaciones de poemas* o producción de otros nuevos aprovechando algunas de las fórmulas creativas que las poesías nos proponen, incluso de manera no intencional. Se puede preparar una sesión de recitación para otros cursos o una lectura en voz alta.
- *Algunas* de las *sugerencias* que nos hace la lectura pueden derivar en temas o fórmulas *para escribir* una narración o un cuento, ya sea individualmente o en grupo. Con frecuencia, una frase leída en el contexto de un libro podrá ser el origen de una actividad, ya que podemos convertirla en pregunta y tratar de responderla, plantear nuevas preguntas con esa estructura, etc. En ocasiones, se trata simplemente de recoger una pregunta que hace un personaje del libro y dejar volar la imaginación de los chicos y las chicas, así obtendremos originales respuestas.
- *Escribir cartas reales o imaginarias* al autor o la autora y a cualquiera de los personajes que aparecen en el libro (*al personajes más*

desagradable, al más divertido, al que más se parece a mí, a aquel del que me gustaría ser amigo...). Los alumnos pueden encontrar interesante escribir, por ejemplo, cartas, poemas o rimas divertidas donde aparezcan los personajes principales.

- *Aportar materiales de prensa* (periódicos diarios y revistas) relacionados con el tema. Estos contienen titulares, noticias completas, fotografías... que nos permitirán empapelar la cartelera, hacer posters, completar álbumes... al tiempo que leemos y comentamos su contenido.
- Podemos convertir el libro, sus personajes, las aventuras que viven los protagonistas, los lugares y los paisajes... en crónicas –deportivas, de sucesos, internacionales...–, reportajes, biografías... y *elaborar un periódico* en grupos o entre toda la clase a medida que se avanza en la lectura.
- *Visualizamos una película* que se ha realizado sobre el libro o vemos alguna otra, un documental, por ejemplo que desarrolle el tema central del libro que estamos leyendo. A partir de ahí, sugerimos la realización de una puesta en común, de un debate sobre el tema.
- Una vez finalizado el libro o mientras lo estamos leyendo, vamos formulando preguntas sobre lo leído para formar un *juego de preguntas y respuestas* (tipo «trivial») que experimentaremos en el aula y que nos permitirán recrear el libro desde otro punto de vista. Las preguntas se trasladan a cartulinas pequeñas y se ofrecen tres posibles respuestas para cada una de ellas, aunque sólo una es la verdadera. Con todo ese material, podemos jugar y recrear. La elaboración correcta de las preguntas constituye ya un buen ejercicio que puede realizarse individualmente o por parejas...
- *Cuaderno de citas literarias*. En él, anotamos frases de temáticas diversas que aparecen en los libros que vamos leyendo, citas o párrafos especialmente significativos o divertidos, más o menos profundos, referidos a éste o a aquel tema de nuestro interés... y cuya relectura nos devolverá, trascurrido el tiempo, parte de aquella historia que casi habíamos olvidado. Algunas citas o algunos párrafos pueden copiarse en formatos más grandes para ser colocados en carteleras o en lugares visibles, lo que nos dará la oportunidad de hacer partícipes de su contenido a quienes se detiengan a leerlas.

Y, para no alargar más este listado, diremos que es conveniente que el mediador busque y defina otras muchas posibles maneras de profundizar en las historias de los libros. Sin olvidar que debe actuar siempre con la cautela necesaria para que las acciones que se desarrollen tengan un importante perfil creativo y un componente lúdico, de modo que no supongan una sobrecarga para los alumnos, porque no debemos olvidar que tratamos de fomentar la lectura.

COLOFÓN

Como he dicho al comienzo de este artículo, está ya todo dicho y escrito en lo que se refiere a la animación lectora en la escuela. Es difícil sorprender con nuevas aportaciones. Podríamos pensar que, a estas alturas, y después de tanto tiempo y

de tantos «ánimos lectores» como hemos regalado y distribuido a diestro y siniestro las madres y los padres, el profesorado, las bibliotecarias y los bibliotecarios y algunos otros mediadores, ya no haría falta animar a leer. Ojalá fuera así, pero la realidad es que es necesario seguir haciéndolo, con naturalidad, sin artificios excesivos. El hecho de leer implica recogerse, concentrarse, reflexionar e interpretar. Es un acto íntimo y creativo.

Creo que las mejores acciones de fomento de la lectura que podemos promover entre los chicos y las chicas son aquellas que emanan del sentido común: leerles todos los días, hablarles de las lecturas, preguntarles por lo que ellos y ellas leen, acompañarles a la biblioteca, llevar libros en las manos con frecuencia... Sin olvidar que todo ello ha de hacerse con sencillez, naturalidad y constancia. Lo demás también está bien y, seguramente, en algunos casos, da sus frutos, pero pensemos que estamos hablando de la adquisición de un hábito y, al final, todo depende de una decisión personal... Y puede que, con el paso del tiempo, llegados a determinado momento de sus vidas, cuando ya casi se había desvanecido la esperanza, algunos decidan volver a los libros. Ahí estará el fruto de nuestros desvelos y la justificación para seguir inventando, copiando y aplicando estrategias que acerquen a las niñas y los niños a los libros, que los aproximen a ellos hasta fundirse en un sincero, emocionado e imaginario abrazo cada vez que abran sus páginas y decidan volver a la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

CAMACHO ESPINOSA, J. A.: *La biblioteca escolar en España: pasado, presente... y un modelo para el futuro*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2004.

CASTÁN LANASPA, G.: *Las bibliotecas escolares: soñar, pensar, hacer*. Sevilla, Díada Editores, 2002.

CORONAS CABRERO, M.: *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, 2000.

CORONAS CABRERO, M.: *Con H de humor*. Fraga, Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre, 2000.

GARCÍA GUERRERO, J.: *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, 1999.

OSORO ITURBE, K. (coord.): La *Biblioteca Escolar un Derecho Irrenunciable*. Madrid, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998.

POLANCO ALONSO, J. L. (coord.): *La mano que escribe*. Santander, Ediciones Tintín, 1999.

RODARI, G.: *La escuela de la fantasía*. Madrid, Editorial Popular, 2003.

SAVATER, F.: *La infancia recuperada*. Madrid, Taurus, 1994

SAVATER, F.: *Malos y malditos*. Madrid, Alfaguara, 1996.

LA IMPORTANCIA DEL MEDIADOR: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES

LUZ MARÍA SAINZ GONZÁLEZ*

RESUMEN. En la promoción de la lectura el papel del mediador es fundamental, ya que de la actitud que asuma al tender el puente entre los libros y los niños dependerá la respuesta de éstos y la manera en que adopten la lectura como un elemento indispensable en sus vidas.

En este estudio de caso se presentan los resultados obtenidos en un proyecto integral de promoción de lectura llevado a cabo en una institución educativa privada en la Ciudad de México, en el cual se pone en evidencia la importancia que tuvo el docente como promotor.

ABSTRACT. In the promotion of reading, the role of the mediator is crucial. This is because the children's response and how important they see reading in their lives depends on the attitude the mediator has when providing a bridge between books and children.

In this case study, the results obtained from a global project promoting reading, carried out in a private educational institution in Mexico City, are presented. These results highlight the important role the teacher played as promoter.

A partir de 1980 en México ha cobrado cada vez más trascendencia la promoción de la lectura. Dado el limitado contacto que se tiene con la cultura escrita en la mayoría de los hogares mexicanos, la escuela tiene un papel preponderante para la formación de lectores. Tanto en las escuelas públicas como en las privadas existe cada día mayor conciencia del valor que tiene el que los niños se apropien de la cultura letrada y se desenvuelvan en un entorno lector que favorezca el acercamiento placentero a los materiales de lectura, utilizando los diversos recursos al alcance de los docentes para lograrlo.

A partir del lanzamiento del Programa Nacional *Hacia un País de Lectores* en el 2002, en las escuelas públicas se ha puesto un énfasis en el enriquecimiento de las bibliotecas escolares y en el establecimiento de bibliotecas en el aula que pongan al alcance de los niños materiales a partir de los que puedan realizarse actividades de lectura y escritura fuera del currículo académico y con un enfoque estético.

(*) Presidente IBBY México.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 357-362
Fecha de entrada: 07-07-2005

En la educación privada los esfuerzos han variado en función del interés que cada institución tiene en el tema. Éstos van desde el diseño de programas de lectura en los que las actividades de promoción se limitan a que los niños lean los libros y escriban el reporte correspondiente, hasta proyectos ambiciosos que involucran la transformación de todo el entorno.

A continuación se exponen los resultados de una de estas experiencias, que se llevó a cabo en una institución educativa privada ubicada en la Ciudad de México.[1]

Los directivos de este colegio, interesados en elevar el nivel de rendimiento escolar de los alumnos, decidieron implementar un proyecto integral de formación de lectores. Con este fin se consideraron los siguientes elementos como factores indispensables para llevarlo a cabo:

- Los acervos.
  Los niños requieren tener acceso a una amplia variedad de libros y portadores de texto. El desarrollo del gusto lector depende en gran medida de la calidad y variedad de los libros con los que éste se relacione. Pero no se trata sólo de que existan los libros, sino de que estén disponibles para el lector, es decir, ofrecer un espacio favorecedor para la lectura en el que se propicie la familiaridad con los materiales.

- El mediador.
  Aunque imprescindible, la sola presencia de libros es insuficiente para promover la lectura. Los acervos son los cimientos, la condición *sine qua non* para la formación de lectores, pero no son el edificio. Los niños requieren un intermediario, un mediador que facilite sus primeros encuentros con los libros, que les ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta que llegue a formar parte indispensable de su vida cotidiana. La afición a la lectura depende de la relación estrecha y significativa con personas que valoren y disfruten la lectura, que contagien con su entusiasmo al lector en ciernes. Sin adultos lectores en el entorno es difícil que los niños lleguen a interesarse por leer.[2]

- La libertad, el tiempo y el espacio para leer y compartir la lectura.
  Leer es una actividad que toma tiempo y requiere de un lugar. Sólo se aprende a leer leyendo, sólo se forman lectores si se les provee del tiempo para leer y se propicia un ambiente para hacerlo, fomentando sentimientos positivos hacia la lectura. Una vez que el niño ha sido contagiado de la afición a los libros, su ejercicio de la lectura y la escritura depende de las oportunidades que tenga para interactuar con el lenguaje escrito.

- Un ambiente estimulante.
  Existe una retroalimentación entre

---

(1) El estudio de caso se llevó a cabo en el ciclo lectivo 2002-2003 en el Instituto Satélite, ubicado en el Municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México.

(2) D. LERNER: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, México, FCE, 2001 hace una interesante reflexión sobre la función del docente y las transfor-maciones requeridas en las instituciones escolares para la apropiación de la lengua escrita.

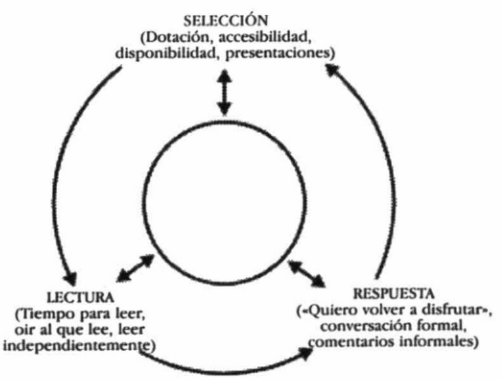
la lectura y la vida: una mayor riqueza de experiencias hace posible una mejor lectura, y el libro, al llevar al lector a reflexionar sobre la experiencia, o bien recrearla, le permite vivencias posteriores más profundas. Un niño que no juegue, no vea, no escuche, que no se relacione afectivamente, que no esté expuesto a una estimulación variada e interesante, no podrá encontrar resonancias en los libros. A partir de las historias afloran no sólo las ideas, sino también las emociones. Al compartir un cuento con los niños, se echa a andar un proceso que va más allá de la lectura, se crean vínculos, se engarzan lazos afectivos.

Los cuatro factores mencionados se interrelacionan y son interdependientes, sin embargo, el elemento que motoriza el proceso de promoción es el adulto mediador, que tiende el puente entre el niño y el libro, orienta e influye en el proceso de la lectura y a la vez se ve influenciado por los intercambios con el niño lector.[3]

Con base en los elementos citados, el proyecto se desarrolló invitando al personal docente a asumirlo de manera voluntaria, llevando a cabo las siguientes acciones:

- Capacitación. Se dieron cuarenta horas de capacitación a los docentes, en las que se trataron temas como: psicopedagogía del proceso lector, el papel del mediador en la formación de lectores, valoración de literatura infantil, selección de libros de acuerdo al grado de madurez lectora, lectura en voz alta y estrategias de animación a la lectura y a la escritura.
- Creación del ambiente. Se estableció una Sala de lectura, independiente del salón de clases y de la biblioteca, como espacio específico para leer y compartir.
- Establecimiento de tiempos de lectura. Se determinó un horario para que cada grupo acudiera una vez a la semana a este espacio, en el que se pudieran aplicar estrategias de animación a la lectura, conversar alrededor de los libros y/o asignar un tiempo para la lectura individual, en la que cada niño pudiera

(3) A. CHAMBERS: *The Reading Environment*, Ontario, Pembroke Publishers, 1996, p. 3 representa gráficamente la relación entre estos elementos, enfatizando el papel fundamental del mediador para el control de los mismos:



elegir el libro de su interés. Asimismo, se invitó a los profesores a que dedicaran un espacio de tiempo en el aula para leer en voz alta a los alumnos.

- Adquisición de acervos. La institución invirtió en la compra de una gran cantidad de materiales de lectura, tanto de ficción como de no ficción, para las distintas edades de los chicos. Se invitó también a los padres de familia a participar a través de la donación de libros.
- Otras actividades institucionales. Se llevaron a cabo otras actividades de promoción de lectura, como la celebración de la Feria del Libro, visitas de lectura de padres y abuelos, y un periódico mural literario.

Para medir los resultados obtenidos a raíz de esta iniciativa, se tomaron como muestra dos grupos de quinto año de primaria. Cada grupo constaba de 18 alumnos, de los cuales el 60% eran del sexo femenino y 40% masculino, en un rango de edad de entre 10 y 11 años, en su gran mayoría pertenecientes a familias de la clase media y media alta, en las que los padres tenían un nivel de estudios universitario. Esto fue importante dado el papel fundamental que tiene la familia en la formación de lectores, ya que mientras más alto es el nivel educativo mayor es el interés de los padres por tener más y mejores materiales de lectura en casa, y por fomentar el gusto por la lectura en los niños; sin embargo, el estudio de caso se centró en el comportamiento en la escuela y no se incluyeron los hábitos lectores familiares.

Las valoraciones se hicieron al iniciar el proyecto y al término del ciclo lectivo, en cuanto a las actitudes de los chicos hacia la lectura y la escritura, su comprensión lectora, su evolución en la expresión oral y escrita y los efectos en su rendimiento escolar. Se realizaron evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas. A los alumnos les fueron aplicados cuestionarios y se realizaron entrevistas con el personal docente y el encargado de la biblioteca.

Los resultados tuvieron mayor significación debido a la diferencia en la actitud asumida por las maestras titulares de cada grupo. Una de ellas se comprometió de manera notable con el proyecto: además de llevar a los niños a la Sala de lectura, realizó actividades de animación a la lectura, estimuló el diálogo alrededor de lo leído, dedicó un tiempo diariamente para leer en voz alta en el salón de clases y estimuló a los niños para que se llevaran libros a sus casas y compartieran sus lecturas con sus padres. La segunda se concretó a cumplir con lo básico que se le pedía: llevar a los niños al área mencionada en el espacio de tiempo establecido por la Dirección del plantel, limitándose a que los chicos eligiesen cada uno el libro que les interesara para que se dedicasen a leerlo durante ese horario.

Los alumnos que trabajaron todo el año con la mediadora activa mostraron cambios positivos en su actitud hacia la lectura y en su desempeño académico. A continuación se resumen algunos de los principales resultados obtenidos.

- En cuanto a su conducta lectora.
  - Un gusto generalizado por leer con fines recreativos.
  - Mayor interés por acercarse a la literatura por encima de los libros informativos.
  - Conocimiento de diferentes portadores de textos.
  - Conocimiento de diversos géneros literarios.
  - Conocimiento y reconocimiento de autores y obras.

- Utilización de vocabulario relacionado con los libros como autor, ilustrador, personajes, argumento, desenlace, etc.
- Diversificación de los temas elegidos para leer; en un principio el tema preferido era el terror, al finalizar incluyeron también primordialmente las aventuras, las leyendas y la fantasía.
- Deseo de compartir sus propios libros con la maestra y sus compañeros.
- Reconocimiento de la relación entre la lectura y su vida.
- Mejora en el desarrollo de predicciones e inferencias.
- Mejor comprensión de los sentimientos involucrados en las historias.

• En su desempeño escolar.
- Mayor participación.
- Mejores y mayores periodos de atención.
- Mejora en la comprensión lectora, no sólo en la materia de español, sino en matemáticas.
- Incremento en su vocabulario.
- Mejora en su expresión oral.
- Mayor confianza en sí mismos.
- Mejora en la utilización del lenguaje escrito y reconocimiento de su uso social.
- Mejora en su propia lectura en voz alta.
- Aumento de sus conocimientos culturales y enciclopédicos.

• En su actitud en el aula.
- Una relación más cercana y afectiva con la maestra.
- Interés y entusiasmo por el período de tiempo diario destinado a que se les leyera en voz alta.
- Aprovechamiento del tiempo sobrante al terminar un trabajo, dedicándolo a la lectura.

• En su actitud hacia la biblioteca escolar.
- Cambio en los hábitos, dejaron de visitarla exclusivamente con fines de investigación para los trabajos escolares para acercarse a buscar materiales de lectura recreativos.
- Mayor frecuencia en las visitas.
- Incremento en la solicitud de préstamos a domicilio.

De los resultados obtenidos se confirmaron las hipótesis de trabajo iniciales:

El niño disfruta la lectura cuando entra en ella con libertad, por gusto, cuando los libros le llevan a comprender, gozar y reflexionar.

La afición a la lectura se construye si el chico encuentra sentido en lo que lee: cuando al mismo tiempo que aprende a leer, aprende a pensar, a comprender sus sentimientos y a imaginar.

En este proceso, lento y gradual, el pequeño necesita un intermediario, un mediador que facilite su encuentro gozoso con los materiales escritos. Sólo cuando el mediador ha experimentado la emoción de un personaje, el suspenso de un relato o la belleza de un poema puede transmitir el entusiasmo por leer.

La lectura es una costumbre que se afirma a través de repetidos encuentros agradables con los libros.

Es indispensable dar a los maestros una formación adecuada y las herramientas de desarrollo personal y profesional que los capaciten para crear en los niños ese interés y gusto por los libros.

La escuela es un espacio ideal para la formación de lectores, una oportunidad y un deber que no deben hacerse a un lado; es indispensable que el compromiso se adquiera a todos los niveles de la institución, que se involucren los directivos y los docentes, para obtener los mejores resultados.

BIBLIOGRAFÍA

CERVERA, J.: *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, Mensajero, 1991.

CAIRNEY, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata, 1990.

CHAMBERS, A.: *The Reading Environment*. Ontario, Pembroke Publishers, 1996.

CIRIANNI, G. y PEREGRINA, L.: *Rumbo a la lectura*. México, IBBY México, 2003.

COLOMER, T.: *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

FERREIRO, E.: *Cultura escrita y educación*. México, FCE, 1999.

GARRIDO, F.: *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México, Planeta Mexicana, 1999.

GOODMAN, K.: *El lenguaje integral*. Buenos Aires, Aique, 1986.

IBBY MÉXICO.: *Leer de la mano I*. México, SITESA, 1995.

IBBY MÉXICO.: *Leer de la mano II*. México, SITESA, 1995.

LERNER, D.: *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE, 2001.

PENNAC, D.: *Como una novela*. México, Norma, 2000.

SEDA, I.: *Los lectores y escritores se hacen desde la cuna*. México, CONACULTA, 2003.

SORIANO, M.: *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.

SOCIEDAD LECTORA Y «BIBLIODIVERSIDAD»

JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ DE LA TORRE*

«¡Cuatro patas, sí; dos pies, no!»
George Orwell: Rebelión en la granja
(Consigna-resumen de los siete mandamientos de los rebeldes)

RESUMEN. Desde el principio de la sociedad, de la civilización, la lucha entre lo grande, lo uniforme, lo concentrado, lo globalizado, por un lado, y lo pequeño, lo disperso, lo plural, lo diverso, por otro, es permanente. Afecta a la cultura, a la sociedad lectora y al mercado (a las industrias culturales y concretamente a la industria editorial, en especial a la industria editorial independiente). Una industria que se mueve, con grandes dificultades, entre la presión de las nuevas tecnologías y medios de comunicación, la presión de las grandes corporaciones «multimediáticas», la producción y la distribución masivas, etc. por un lado y la escasez de lectores y la precariedad de librerías y bibliotecas por otro, pero que tiene su mejor defensa en la diversidad, la calidad y la especialización y, por supuesto, en la relación lo más directa posible con la sociedad lectora (un dato significativo es que el 80% de las editoriales en España son pequeñas empresas). Partiendo de esta premisa este artículo analiza el movimiento «Bibliodiversidad»: un numeroso y significativo grupo de editoriales pequeñas de Madrid se agrupan bajo ese nombre y desarrollan actividades dentro de las instituciones del Sector del Libro y en la propia sociedad. Entre ellas, un «Aula Bibliodiversidad», con un sistema de autoformación original, una revista trimestral, que ya ha alcanzado el número 24, y, sobre todo, un catálogo conjunto con más de 10.500 títulos dan buena cuenta de este movimiento.

ABSTRACT. From the beginning of the civilized world, the struggle between greatness, uniformity, and globalisation on the one hand, and smallness, plurality, and diversity on the other hand, has been constant. It affects the culture, the readers' community and the market – that is to say, cultural industries and, in particular, that of publishing, especially its independent branch. This industry, although still alive, is caught between the pressures of new technologies and the media, big «multimediatic» corporations, mass production and distribution and so on. Moreover, it has to face the scarcity of readers and the precarious position of bookshops and libraries. Nevertheless, the independent publishers' best defence

(*) Director de Ediciones de la Torre.

Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp 363-384
Fecha de entrada: 05-08 -2005

is diversity, quality and specialisation and, of course, a close relationship with readers (an important statistic is that 80% of Spanish publishing houses are small companies). Based on this premise, this article analyses the «Bibliodiversity movement»: a significant group of small publishing houses from Madrid who have come together under this name. They organise activities within institutions belonging to the Book Industry and for the wider public. Among them, the «Bibliodiversity room», with an original self-training system, its quarterly magazine with already 24 issues published, and above all a common catalogue of more than 10,500 titles, gives a good overview of this movement.

INTRODUCCIÓN

La batalla comenzó hace milenios, quizá desde que los homínidos fueron capaces de erguirse y, ya, no sólo observar el suelo que pisaban, las plantas y los árboles que depredaban, los animales que podían ser su muerte o su alimento... sino, también, otear los horizontes y hasta, venciendo el pánico, escudriñar los cielos. Desde que ese prodigio se realiza, desde que nuestra especie se consolida, la lucha de las dos grandes tendencias que vertebran la humanidad, la una hacia lo grande, lo uniforme, lo concentrado, lo globalizado (a la medida del imperio); la otra, hacia lo pequeño, lo disperso, lo plural, lo diverso (a la medida del hombre), es constante, universal y seguramente perenne hasta que nuestra especie se extinga.

Estas dos formas de ver la vida y, consecuentemente, de entender y proyectar la sociedad, la cultura, la propia esencia de lo humano se manifiestan en todos los grupos sociales, en todas las estructuras e instituciones humanas... Dos concepciones contrarias pero también complementarias; dos fuerzas que nacen de la propia esencia de la humanidad, que son causa y efecto del devenir de nuestra especie y que (todo parece confirmar) se mantendrán en lucha más o menos cruenta, más o menos heroica, más o menos miserable hasta el final de la Historia. Una lucha en la que cada parte presenta sus valencias/falencias, valores/carencias, virtudes/defectos... en la que cada parte influye y aprende de la otra[1].

LA SOCIEDAD (MEDIO) LECTORA

Parece evidente que la civilización, nuestra sociedad, comienza antes que la escritura: la palabra articulada oralmente precede a la escrita, pero nadie discute que sin la escritura, que (en una u otra forma) la sigue de cerca desde el origen, nuestra civilización sería inviable. Y somos muchos los que estamos convencidos de que el libro es y seguirá siendo la forma suprema de la palabra escrita, de nuestra cultura.

Pero no olvidemos que la reticencia ante la palabra escrita frente a la oral, la literatura frente a la tradición, el texto frente a la conversación (o la charla) no es sólo patrimonio de nuestros jóvenes que se niegan a leer o escribir y se comunican sobre todo por los «mensajes» o «conversaciones» de lenguaje *reduccionista*. Recordemos el mito de Theuth y Thamus, utilizado por Platón en *Fedro*, donde se plantea el rechazo rotundo de lo escrito

(1) D. ANTONIO MACHADO nos lo resumió de manera bella y sabia: «Busca tu complementario / que marcha siempre contigo / y suele ser tu contrario.»

frente a lo oral, donde se reivindica la tradición frente a la literatura[2].

Parecidas controversias se produjeron cuando el maravilloso invento de la imprenta, industrializado por Gutenberg, se extiende por toda Europa y llega a América de la mano de los conquistadores. Escribir y leer... ¿para qué y para quién? ¿Sacar los textos sagrados o sacralizados de los monasterios o los palacios? ¿Conceder licencias y *Nihil obstat* a escritores, impresores y libreros? ¿Aceptar que el libro sea, como el pan, un artículo de primera necesidad al alcance de todos los ciudadanos y, consiguientemente, hacer de la alfabetización y la democratización de la lectura una política central del Estado? En definitiva, ¿derribar todas la barreras, suprimir todas las fronteras y censuras para que el libro, la cultura impresa, circule como el viento por todos los países?

Sí, después de siglos, ésa es la tendencia de nuestra sociedad: la libertad, la circulación universal de la palabra escrita; millones de periódicos y de libros circulando como el viento... Aunque, no nos engañemos, esto es sólo en una parte menor de la humanidad: en continentes enteros, en muchos países, en muchos grupos sociales maltratados, el viento se encuentra con muros de tiranía, de miseria, de ignorancia... que le impiden circular.

Pero en nuestra sociedad, en nuestra Europa, en nuestra España, bien podemos decir que las barreras se han reducido hasta casi su extinción. Y, sin embargo, sabemos que no todos leen, que mucha gente no emplea ese «fármaco de la memoria y la sabiduría». Concretamente en nuestro país, las estadísticas, las autoridades educativas y culturales, los profesionales de la cultura impresa... todos se quejan. Para no cansar al lector con cuadros y gráficos (que, quizá, habrán sido tratados extensamente en otros artículos de esta misma revista) resumamos: en cifras redondas, y concentrando la cuestión al libro, la mitad de la población no lee nunca libros y sólo una exigua minoría visita habitualmente las bibliotecas públicas; la precariedad de las bibliotecas escolares es objeto de constantes protestas y proposiciones y las imprescindibles bibliotecas domésticas son, para el conjunto de las familias, una excepción. O sea, tenemos una sociedad sólo lectora a medias. Media sociedad está ajena a la cultura escrita, al libro.

Claro que, bien mirado, no debemos dejar de felicitarnos porque al menos la mitad de la población desarrolle su vida teniendo en cuenta la existencia de librerías y bibliotecas con miles y miles de tesoros a su disposición. Ciudadanos que pueden luchar contra la tiranía del Napoleón de Orwell («Cuatro patas, sí; dos pies, no!») y de todos los *Napoleones* que pueblan el mundo explotando a sus semejantes a partir de reducir todas las banderas de libertad a una consigna manipuladora. Personas que pueden ayudar a otros ciudadanos menos preparados (ciudadanos éstos que, no lo olvidemos, también aportan su valioso trabajo para el sostenimiento de la «granja») a liberarse de las consignas.

Por supuesto, nuestro relativo optimismo no puede surgir sólo de los

(2) El dios Theuth presenta al rey Thamus la Escritura que «hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y la sabiduría». Pero éste rechaza el argumento: «Apariencia de sabiduría es lo que proporciona a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad».

aspectos cuantitativos, del número de libros que ponemos en circulación cada año, los que permanecen en las librerías o en las bibliotecas, el número de lectores, crecientes, que aceptan el libro, la lectura como una necesidad y un placer. Lo fundamental son los aspectos cualitativos: buenos libros, lectores inteligentes, condiciones para desarrollar la lectura crítica en las escuelas... una serie de valores que sólo se mide por sus resultados: en la educación, en la convivencia, en la cultura, en la obtención de una sociedad cada día más pacífica, más justa, más bella, más feliz... Necesitamos, por tanto, una producción editorial de calidad dirigida a ciudadanos insumisos. O por decirlo con las bellas palabras de Carmen Martín Gaite:

> Hay que elegir entre fabricar ciudadanos sumisos y adaptarlos a la máquina o apostar por la independencia de los individuos y potenciarla, lleve adonde lleve. Y dentro del dilema, los libros resultan revolucionarios, conducen a un terreno problemático que nunca ha dejado de considerarse con cierto asomo de desconfianza. («La lectura amenazada». Conferencia dictada en el II Congreso Nacional de Editores, marzo de 1998.)

Libros auténticos, que no contribuyan a la «superinformación», como denuncia el profesor Ramón Acín:

> Si la acumulación de noticias en el mundo superinformado que vivimos lleva a la no-comunicación o a la simulación o hiperrealidad, también el sobredimensionamiento actual en la producción de libros está enfilando caminos que se dirigen a situaciones parecidas. De hecho, aquí radica uno de los principales obstáculos del libro como elemento cultural. Las consecuencias de esta sobredimensión productiva son varias. Y no sólo responden a la nueva problemática creada por la diferente concepción que posee el libro en la actualidad, que está abandonando o ya ha abandonado su función eminentemente cultural que siempre le ha definido, para convertirse en un producto más de mercado, sino que, además, sobre él planean otros factores diversos como la obsolescencia, la imposibilidad del lector o incluso, entre otros, la falsedad. (*La línea que come de tu mano. Aproximación al simulacro*. Madrid, De la Torre, 2000. pp. 62-63.)

Libros para el disfrute, para la información, para la reflexión, como enfatiza Umberto Eco:

> Los libros seguirán siendo indispensables no sólo para la literatura, sino para cualquier otra circunstancia que requiera una lectura atenta; no sólo para recibir información, sino también para meditar y reflexionar sobre ella. (Conferencia pronunciada en el 25.º Congreso de la Unión Internacional de Editores. Barcelona, abril 1996)

Pero la cultura escrita, incluidos los libros, en nuestra sociedad, se difunde a través del mercado, y por ello se ve obligada a aceptar, aunque muchas veces a regañadientes, las reglas que éste ha ido imponiendo. No se puede hacer ningún análisis profundo de ningún problema cultural y, por tanto, de cualquier aspecto referido a la sociedad lectora y a la industria cultural sin analizar el mercado, el marco todopoderoso en el que unos y otros nos movemos.

UN MERCADO COMPLICADO

Las estadísticas e informes y estudios sobre el sector del Libro en España han

mejorado notablemente en los últimos años. No podemos considerarlos todavía óptimos pero sin duda merecen una nota superior al aprobado. El lector o estudioso tiene a su alcance suficientes materiales como para analizar somera o profundamente, desde muy distintos ángulos, la realidad económica y social de un sector que, como se ha dicho tantas veces, no pasa del 1% del PIB (la cadena de supermercados más grande supera ampliamente esta cifra), pero que tiene una importancia estratégica y cultural como quizá ningún otro sector (recordemos esos casi 400 millones de potenciales lectores de español en América y en otros continentes)[3].

No queremos cansar al posible lector de este modesto artículo con demasiados datos. Sólo aquéllos (obtenidos del último Informe del Comercio Interior del Libro en España, con datos de 2003) que nos parecen imprescindibles para apoyar nuestros argumentos: un primer cuadro (cuadro I) para resumir la oferta editorial global de estos diez últimos años; otro (cuadro II) para resumir la estructura empresarial y las cifras de ventas y un tercero (cuadro IV) para poner de relieve los canales por los que estas ventas se producen. Después, intentaremos resumir las características que nos parecen más relevantes.

Lo que demuestra el cuadro I es que hay una considerable oferta de libros a disposición del público lector, casi 300.000 títulos en las librerías y otros puntos de venta, pero también que parece excesivo el número de novedades que se presentan cada año, lo que obliga a «descatalogar» (a retirar de la oferta) muy rápidamente los títulos. En cifras redondas, por cada 4 libros que se incorporan a la oferta, otros 3 se retiran de forma que, al cabo de una serie de 10 años y la oferta «viva» se ha incrementado en 122.466 títulos, mientras que las novedades, en ese mismo período, alcanzaron la cifra de 535.667, habiéndose descatalogado 402.801 títulos. Parece que tenemos demasiados libros «de temporada» y que la falta de espacio en las librerías (y una demanda limitada) produce que cada nuevo título «empuje» a otro anterior al «suicidio».

CUADRO I

Oferta global editorial 1994/2003, con indicación de títulos vivos en catálogos, novedades y títulos descatalogados

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
Catálogo	169.500	172.380	178.870	206.169	222.595	238.607	251.435	260.847	276.314	291.966	
Novedades	41.400	43.750	44.640	48.214	52.493	57.849	58.893	60.267	62.337	65.824	535.667
Descatalogados	31.000*	40.870	38.150	20.915	36.067	41.837	46.065	50.855	46.870	50.172	402.801

(Elaboración propia. Resumen de varias tablas del Estudio de Comercio Interior 2003). (* estimado)

(3) Aparte de los Anuarios del Instituto Nacional de Estadística, que dedican los correspondientes apartados a nuestro sector, la Federación de Cámaras del Libro, la Federación de Gremios de Editores de España, El Ministerio de Cultura y otras entidades publican estudios anuales de indudable valor. Así mismo, están a disposición del público en las librerías y bibliotecas no pocos títulos con estudios sobre el tema. Por cierto, un estudio bibliográfico riguroso y actual sería de gran utilidad.

CUADRO II

Estructura de la oferta editorial y cifras brutas de ventas en el mercado interior de España 2003.

Tamaño[4]	Núm. de empresas	% del total	Novedades al año	% del total	Novedades por empresa	Títulos en catálogo	% del total	Ventas totales millones de €	% del total	Ventas por empresa millones de €
Grande	29	4,15	23.901	36,31	824	71.677	24,55	1.809	64,77	62,38
Mediana	113	16,17	22.012	33,44	195	90.551	31,01	699	25,03	6,19
Pequeña	557	79,68	19.911	30,25	36	129.738	44,44	285	10,20	0,51
Totales/*Media*	699	100,00	65.824	100,00	*98*	291.966	100,00	2.793	100,00	*4*

(Elaboración propia. Resumen de varias tablas del Estudio de Comercio Interior 2003.)

Vemos en este cuadro las grandes diferencias en la oferta de novedades y de catálogo que hay entre los distintos tipos de empresas editoriales. Pero, sobre todo, hay que destacar dos aspectos: la cifra media de negocios de las pequeñas empresas editoriales es muy baja. 500.000€ no dan para mantener estructuras empresariales, inversión en promoción, anticipos de derechos de autor, etc. suficientes. Y, sin embargo, llama la atención que este grupo de editoriales pequeñas, con una cuota de mercado de sólo el 10,2 %, mantenga el 44,44 % de los títulos en oferta, es decir, descatalogue en mucha menor medida que las grandes y las medianas.

Lo que nos interesa destacar aquí es que sólo el 50,2% de los libros se vende por librerías independientes o cadenas de

CUADRO III

Canales de venta. Datos de 2003

	Librerías	Cadenas de librerías	Hipermercados	Quioscos	Empresas e Instituciones	Bibliotecas	Crédito Correo y Clubes	Otros	Total
%	38,5	11,7	10,7	5,5	6,6	0,6	14,7	11,7	100
Tendencia	Ascendente	Estable	Estable	Descendente	Estable	Descendente	Descendente	Ascendente	

(Elaboración propia. Resumen de varias tablas del Estudio de Comercio Interior 2003).

(4) Se consideran grandes editoriales aquéllas cuya cifra anual de negocios supera los 6 millones de €; medianas, las que tienen una cifra de entre 2,4 y 6 millones de €, y pequeñas las que no superan la cifra de 2,4 millones de €.

librerías. El lector atento habrá leído en la prensa muchas quejas de las librerías independientes, sobre todo las pequeñas, sobre el ataque al precio fijo que representan los descuentos especiales en los libros de texto que promueven los hipermercados, la competencia del libro de quiosco, etc. Algunas pequeñas librerías se coordinan para mejorar su oferta y hacer frente a la presión de las grandes empresas.

Concluyamos, pues, que nuestro mercado es complicado, con serios desequilibrios y sometido a fuertes turbulencias y presiones... Sin embargo, ¿qué mercado no presenta éstos o parecidos problemas? Los profesionales que desarrollan su labor en las industrias de la cultura y concretamente en la industria editorial harán bien en no esperar milagros, en aprender a sortear todas las tormentas, a desarrollar defensas individuales o colectivas y, sobre todo, a colaborar en el desarrollo de una buena sociedad lectora, única garantía de que los valores económicos no destruirán los humanos y culturales.

BIBLIODIVERSIDAD, UN MOVIMIENTO QUE VIENE DE LEJOS

Aunque el nombre «Bibliodiversidad» (que propuso un autor de una de las editoriales del grupo) se empezó a utilizar en 1999, este movimiento arranca más de 20 años antes, en la Transición española, a finales de los setenta del siglo pasado, cuando una docena de pequeños editores se reunía en la sede de Editorial Popular, en la céntrica calle de la Bola de Madrid. Editorial Popular, Editorial Fundamentos, Miraguano Ediciones, Editorial Revolución, Ediciones de la Torre, y algunos otros que han desaparecido como Grupo Cultural Zero, Taller de Ediciones J. B., Editorial Ricardo Aguilera, etc. Empresas jóvenes y «progresistas», algunas venían desarrollando su actividad, con grandes dificultades, en los últimos años del franquismo y algunas habían tenido que esperar a la muerte del dictador para obtener la entonces preceptiva licencia del Ministerio de Información y Turismo.

Se constituyeron como Asociación de Editores Pequeños y Medianos (ADEPYM), pero luego se integraron en el Gremio de Editores de Madrid (que salía por entonces también de la tutela del oficial INLE-Instituto Nacional del Libro Español), donde desarrollan su actividad a través de la Comisión de Pequeñas Editoriales.

Una comisión que agrupa ya a casi un centenar de pequeñas editoriales y que se manifiesta en viajes de promoción a ferias internacionales, presencia muy activa en la Feria del Libro de Madrid o en el LIBER, etc.

También funciona desde hace tres años un «Aula Bibliodiversidad» para la formación básica de editores de reciente incorporación al Gremio y el mantenimiento profesional de los veteranos[5].

Pero donde quizá se vea mejor este movimiento es en la revista *Bibliodiversidad*. Iniciada en 1999 (con el apoyo del Gremio y el patrocinio de CEDRO), se publica trimestralmente una revista en formato folio, a todo color, con un

(5) Es característica muy destacable de esta Aula el sistema de formación: con sesiones de media jornada una o dos veces al mes, un editor veterano desarrolla una «ponencia» donde plantea los problemas a tratar ese día (Derechos de Autor, Nuevas Tecnologías, Exportación, etc.) y un experto de reconocidos cualificación y prestigio propone las posibles soluciones. Pero, de acuerdo con los criterios del Aula, a continuación se dedica al menos el mismo tiempo que han empleado el ponente y el experto juntos a desarrollar un coloquio donde intervienen todos los asistentes planteando cuestiones, explicando experiencias, haciendo propuestas, etc.

número de páginas entre 32 y 48. La revista recupera en cada número un artículo o discurso, especialmente significativo para el Sector del Libro y la *bibliodiversidad*, de alguna personalidad de la cultura española o internacional. Así se han recogido textos de Peter Weidhaas, Carmen Martín Gaite, Federico Mayor Zaragoza, Umberto Eco, Antonio Muñoz Molina, Carlos Fuentes, etc. Así mismo, se incluyen noticias culturales o profesionales de especial relevancia y se dedica cada número a presentar los testimonios de las diversas editoriales que se integran en la comisión[6].

Repasando estos testimonios podemos hacer una buena síntesis de este conjunto de sellos editoriales (señalamos entre paréntesis el número de revista y la fecha).

Son editoriales orgullosas de su independencia. Morata, fundada en 1925, lo dice de manera rotunda:

> Queremos seguir siendo una editorial independiente frente a la expansión de los grandes grupos y conservar el nivel de especialización y calidad mantenido durante años (N.º 3, marzo 2000).

Clan insistirá sobre este aspecto, poniendo, además, el dedo en una de las llagas:

> Creo que los pequeños editores independientes debemos encarar el futuro sin complejos. El profundo conocimiento de los temas que editamos, nuestra entrega personal y vocacional frente a la lógica subordinación de las grandes empresas editoriales a los resultados económicos, creo que nos garantizan un espacio en el mercado, siempre y cuando seamos capaces de evitar la anunciada desaparición de los puntos de venta. En este sentido considero imprescindible una creciente colaboración entre libreros y pequeños editores (N.º 6, diciembre 2000).

También Calambur:

> Los canales comerciales al uso se vuelven cada día más complicados y refractarios a las propuestas de las pequeñas editoriales culturales. Esto reclama de nosotros soluciones imaginativas y procedimientos innovadores en la difusión y comercialización de nuestros libros. Cómo provocar el encuentro entre los textos y los lectores es un asunto que debemos resolver nosotros, con toda probabilidad desde la unión y la colaboración entre todos (N.º 19, marzo 2004).

Esta misma idea será expresada desde otro punto de vista por otro de los editores significativos del movimiento Bibliodiversidad (Editorial Trotta obtuvo el Premio a la Mejor Labor Editorial Cultura del año 1999):

> ¿Cómo ve Trotta el panorama editorial español? Un tanto sobredimensionado. Demasiados libros, y muchos de ellos demasiado prescindibles. Y los imprescindibles, demasiado poco tiempo en librerías; demasiado pocas bibliotecas públicas y privadas; demasiado poco impacto de las campañas de lectura... (*Ídem.*).

(6) Una breve historia de la editorial y la respuesta a tres preguntas-tipo: «¿Qué aporta tu editorial a la edición española?», «¿Cómo ves el panorama editorial español?» y «¿Qué planes tiene a corto plazo tu editorial?».

O por Norma Capitel:

> Exceso de producción. No debiera editarse lo que no aporta algo nuevo o viene a cubrir una necesidad (N.º 17, septiembre 2003).

Equipo Sirius, con 20 años de existencia, insiste en esta cuestión:

> Desde nuestro punto de vista, la actualidad editorial se mueve entre unas grandes multinacionales del libro, interesadas en la edición masiva de títulos, y unas pequeñas editoriales independientes, cuyos intereses están en aportar nuevos valores culturales a la sociedad, tanto en temas como en autores. Esto último es muy difícil cuando el canal de ventas natural, es decir, las librerías, están sometidas a grandes presiones por las multinacionales y las grandes superficies (N.º 21, septiembre 2004).

También Polifemo:

> Para las «pequeñas editoriales independientes» hay dos retos a los que enfrentarse para garantizar la supervivencia: la distribución –el gato al que ponerle el cascabel– y la profesionalización –el cascabel–. En la medida que estos temas tengan soluciones (y muchas de estas soluciones habrán de ser colectivas) el panorama editorial presentará mejor o peor aspecto (*Ídem*).

Otra característica de las pequeñas editoriales es una búsqueda constante de calidad, no sólo formal sino también de contenidos. Siruela (que también ha obtenido el Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial Cultural, en el año 2003) lo proclama orgullosamente:

> Desde su fundación Siruela se ha caracterizado por la edición de calidad tanto en el contenido de los textos como en el diseño (N.º 20, mayo 2004).

El carácter vocacional y de intervención en la sociedad de estas empresas es evidente. Por ejemplo Talasa, editorial fundada en 1980 con una clara vocación política, dice sin ambages:

> Nuestro fondo, por lo tanto, está destinado a facilitar herramientas para el desarrollo de un espíritu crítico, que se hace cada vez mas necesario para entender una sociedad pluridimensional, dominada, sin embargo, por un único pensamiento que se refuerza a diario desde los medios de comunicación (N.º 10, diciembre 2001).

De la Torre insiste, aunque desde otro punto de vista, en esta cuestión:

> ... Y, sobre todo, defender y fortalecer nuestra idea fundacional: la lectura es una necesidad y un placer, y el editor está al servicio de que una gran mayoría de la gente disfrute del libro como medio supremo de comunicación del pensamiento humano (N.º 9, septiembre 2001).

En todos los casos, el carácter cultural, social, es manifiesto. Fundamentos declara:

> Nuestro interés ha sido y es hacer la cultura lo más ampliamente accesible al público de nuestra lengua (N.º 7, marzo 2001).

Y , después de 31 años en el mercado, se muestra optimista:

> Después de 31 años tenemos unos huecos muy definidos: política, sociología, urbanismo, psicología, teatro, cine y ajedrez (*Ídem.*)

Castalia también es optimista:

> En un mundo como el actual, caracterizado por la velocidad vertiginosa en los cambios tecnológicos y en la globalización, los retos que tiene que afrontar el sector editorial español son enormes. Pero al mismo tiempo es un sector consolidado y acostumbrado a afrontar retos, por lo que no cabe esperar sino que los problemas que están surgiendo se vayan resolviendo con buen criterio y a satisfacción de la mayoría (N.º 4, mayo 2000).

Popular, otra empresa veterana, insiste en el aspecto cultural:

> Convertir la industria mediática en una empresa cultural, es decir, devolverla a sus orígenes y a su razón de ser, es una obra de titanes. Supone otras muchas transformaciones que se escapan a la buena voluntad de los editores. Sin embargo, éste es el reto y la salvación de los pequeños editores: recuperar la empresa cultural [... y] conseguir hacer de la cultura una empresa y de la empresa un difusor de cultura (N.º 8, mayo 2001).

Pero las pequeñas editoriales saben que no pueden acceder a *todo* el mercado. Miraguano lo explica con claridad:

> El contexto editorial en la actualidad se mueve entre las concentraciones en grandes grupos editoriales y la aparición de muchos nichos de edición a los que no pueden acceder los grandes grupos, por ser libros de baja rotación y para lectores especializados, y es en estos nichos donde puede haber un hueco para editoriales como la nuestra con vocación de crear un fondo editorial (N.º 14, diciembre 2002).

También Ateles, de reciente creación, ve esa necesidad:

> ... la única salida posible para una editorial independiente es la especialización y la ocupación de un nicho que no compita con los grandes grupos editoriales (N.º 18, diciembre 2003).

En todo caso, el optimismo, el espíritu de resistencia y la determinación de mantenerse como editores en un mercado extremadamente difícil es patente en todas estas empresas. La editorial JC lo dijo de forma muy expresiva: a la pregunta «¿qué planes a corto plazo tiene la editorial?» respondió de esta forma tan elocuente: «Resistir» (N.º 4, mayo 2000). Lo que no impide que haya una permanente autocrítica y un intento de no perder el carácter «intelectual», «cultural», «social». Por eso Sílex, en el siguiente número de la revista, a la misma pregunta respondió:

> En el número anterior un colega decía «Resistir». Me pareció claro e ingenioso pero también habrá que reflexionar sobre la función que tiene un editor: llegar al público, decir quiénes somos, qué hacemos realmente y en qué se favorece la sociedad con nuestras inquietudes y nuestro sano trabajo (N.º 5, septiembre 2000).

Resistir, reflexionar, definirse, buscar a nuestro público... Pero, siempre, con optimismo. Reus, fundada en 1852, remata:

> La estrategia sólo tiene un objetivo: sobrevivir y cumplir doscientos años (N.º 13, septiembre 2000).

«Pequeñas pero peleonas» como un día proclamara un veterano colega, las

editoriales pequeñas, independientes, sobre todo las que se agrupan en la Comisión correspondiente del Gremio de Madrid, se manifiestan, bajo la hermosa bandera de la «bibliodiversidad», con todas las consecuencias en congresos y ferias, nacionales o internacionales, y, día a día, en medios de comunicación y en multitud de actos culturales.

Por ejemplo, en los congresos, donde la presencia activa y batalladora de las pequeñas empresas editoriales consigue que todo el sector reivindique una política positiva para esta actividad:

> El Congreso constata la importancia de las PYMES editoriales (más del 80% de todo el sector), garantía de una producción editorial plural y avanzada, y reclama de las autoridades nacionales y autonómicas, políticas adecuadas para el apoyo específico a este tipo de empresas (I Congreso de Editores. «La edición en España». Memoria. 1994)

> Un análisis elemental de la estructura empresarial del sector del libro muestra la importancia numérica y cualitativa de las pequeñas editoriales, a las cuales afectan de manera más directa los cambios en la configuración del sector y tienen menos recursos personales y materiales para llevar a efecto el proceso de adaptación y modernización de sus empresas.
> El Congreso reconoce la importancia cuantitativa y cualitativa de la pequeña empresa editorial y solicita a la Federación que elabore un programa de acción de ayuda a las pequeñas editoriales para que puedan cumplir sus políticas editoriales y sus objetivos profesionales y, en su tarea de representación de los editores ante las instancias gubernativas, insista en la necesidad de medidas específicas de apoyo para este sector del empresariado editorial. (II Congreso Nacional de Editores «El editor y el lector: Los nuevos espacios del libro». Memoria 1998)

> Los problemas que plantean las nuevas situaciones culturales, tecnológicas o comerciales, en constante cambio, exigen de las empresas editoriales, sean pequeñas, medianas o grandes, respuestas específicas pero no necesariamente antagónicas. (III Congreso de Editores: «Editar para leer». Bilbao. Memoria 2000)

Por ejemplo, haciendo fiestas o actividades en la Feria del Libro de Madrid, donde se conceden los Premios Bibliodiversidad a un periodista y a un librero destacados por su apoyo a la edición independiente[7], o publicando manifiestos como el siguiente:

> MANIFIESTO DE LOS EDITORES INDEPENDIENTES A FAVOR DE LA BIBLIODIVERSIDAD
>
> Con ocasión de celebrarse la Feria del Libro de Madrid, a un numeroso grupo de editores madrileños que nos consideramos independientes, editores personales o, simplemente, pequeños o medianos editores, nos ha parecido oportuno hacer públicas algunas de nuestras preocupaciones y reflexiones sobre el momento actual del libro, de la lectura y la edición.

(7) Entre los periodistas, Javier Lostalé (Radio Nacional de España), Rosa Mora (*El País*), Manuel Rodríguez Rivera (*ABC*) y Álvaro Delgado-Gal (*Revista de Libros*); entre las librerías, Jarcha, Rumor, Rafael Alberti y Paradox.

Pretendemos que nuestras manifestaciones, lejos de ser «el resultado», sean un sumando más, que, unido a otros, sirva para *resituar* los problemas del libro, impulsar la lectura y favorecer la creación de un entorno que haga posible el desarrollo plural y equilibrado de la edición.

Actuamos así convencidos de que, tras el alud de cifras que habitualmente se traen a colación cuando se hace referencia a la industria del libro, se esconden problemas que afectan a aspectos esenciales de nuestra actividad: desde el papel mismo que el libro juega en la sociedad contemporánea hasta la pervivencia de la pluralidad y variedad de la edición.

Se diría que el libro, producto artesano que alimenta una industria fabulosa de prototipos, en cierto modo está en peligro y que muchas de las actuaciones que vemos proliferar (días del libro, ferias del libro, campañas de hábitos de lectura) desprenden ya el extraño aroma de lo crepuscular. Los discursos retóricos y satisfechos en torno al libro se contraponen a nuestra diaria experiencia marcada, entre otros factores, por la disminución de la lectura en los centros escolares, la pobre dotación de nuestras bibliotecas públicas o de los programas de fomento del libro, la falta de consideración que el libro y la lectura reciben en las televisiones públicas o el desprecio manifiesto de la empresa estatal de Correos hacia este sector.

La lectura, que es y ha sido un factor clave en el acceso al conocimiento, parece considerada como un lujo inaceptable en el mundo de la utilidad inmediata; está creciendo el analfabetismo de los alfabetizados aturdidos por las imágenes y los sonidos o fascinados por las ventanas de la red y los servicios de la telefonía móvil. La enseñanza de la literatura, perdida su autonomía –se estudia dentro de la asignatura *Lengua y literatura*–, tiende a convertirse en una «maría» a la que se dedica poca atención en la escuela.

Igualmente constatamos que, como resultado de ciertos procesos iniciados a finales del siglo pasado, los movimientos de concentración y *transnacionalización* editorial han llegado a alcanzar niveles más que significativos. Esta nueva situación evidencia la distancia, sin precedentes en nuestro país, entre los grandes grupos de comunicación *multimediáticos* propietarios de sellos editoriales y las editoriales pequeñas y medianas. Se configura, así, un panorama cultural e industrial del libro que reclama un análisis y una valoración urgentes toda vez que sus efectos ya se hacen notar en todo el proceso del libro: en la elección de los textos, en cómo se producen los libros y en cómo éstos se comercializan y promueven ante la sociedad lectora.

Con preocupación observamos, por ejemplo, la aparición de ciertas prácticas que dificultan el acceso a las librerías de nuestros fondos editoriales, o que tienden a concentrar la propiedad intelectual, o a devaluar el libro convirtiéndolo en el «regalo» de ciertas ofertas de revistas y diarios, o a debilitar el sistema del «precio fijo». Las mismas instituciones del sector precisan renovarse para dar respuesta a las nuevas exigencias de participación y transparencia.

De otra parte, las administraciones responsables de la Cultura, de la Educación y del Libro parecen, como ya se ha dicho, convencidas de habitar en «el mejor de los mundos posibles» y, así, ante cualquier atisbo de crítica, suelen aducir cifras referidas al desarrollo de la industria del libro, con preferencia a otros criterios de orden

cultural, educativo o social, propios de su función pública. En cualquier nivel –municipal, autonómico, o de la administración central– se constata la consolidación de consignaciones presupuestarias a todas luces insuficientes para el fomento de la edición y el desarrollo de la lectura pública, y, vulnerando el derecho de autor, el uso ilegítimo de la reprografía; el sistema educativo, desde la enseñanza primaria a la universidad, se ha mostrado escasamente sensible a los problemas que la fotocopia ilegal plantea a toda la edición y, en especial, a los editores independientes.

Afirmamos que, en este contexto, edición e independencia son nociones que han de seguir de la mano y que, por ello, hoy más que nunca, nos confesamos editores independientes conscientes de que el adjetivo «independiente» constituye una apuesta editorial socialmente necesaria.

Declaramos pertenecer a un numeroso colectivo de editores medianos o pequeños que, desde su opción personal, apuestan por la calidad, defienden el valor simbólico de la edición y se sienten cómplices de los autores, de los libreros, de los bibliotecarios, y, en fin, de los lectores y ciudadanos comprometidos con los valores que el libro encarna.

Y, consecuentes con esta identidad de editores independientes, reclamamos de nuestros colegas, de nuestro entorno social, de nuestras instituciones y de nuestras administraciones, la consideración de tales, y, correlativamente, a ellos ofrecemos nuestra cooperación para diseñar alternativas que preserven la bibliodiversidad en que la edición puede y debe desarrollarse al servicio del debate fecundo, variado y permanente de nuestra sociedad.

Mayo 2003

Veamos otro ejemplo. En la pasada Feria del Libro de Madrid, entre otros muchos eventos culturales y dentro de lo que hemos venido en llamar el Día de la Bibliodiversidad como parte importante de la rica actividad cultural de la feria, se desarrolló una mesa redonda, coordinada por Federico Ibáñez (Castalia), con el sugerente título de «24 horas en la vida de un editor», donde cuatro editores «bibliodiversos» expusieron ante el público asistente una jornada-tipo en la vida de un pequeño editor: Alejandro Sierra (Trotta), Isabel Rodríguez (Casariego), Juan Casamayor (Páginas de Espuma) y yo mismo en representación de Ediciones de la Torre, con humor pero con seriedad, contamos cómo sería la síntesis o el modelo de una jornada de nuestro trabajo[8]. Se trataba de reivindicar nuestro oficio, la función de editor; queríamos destacar las muchas aventuras en las que día a día se mete un editor independiente, los problemas (y satisfacciones) que nos proporciona esta compleja y apasionante profesión de editar, publicar y distribuir libros por todo el mundo. Sin habernos puesto previamente de acuerdo, agobiados por las muchas tareas habituales y las que se añadían como consecuencia de nuestra atención personal a la feria, los cuatro

(8) Otra mesa muy interesante se celebró también dentro de ese «Día de la Bibliodiversidad»: bajo el título de «Autor-Editor. Un diálogo abierto. Tres editores y sus autores.», coordinados por Jorge Ruiz (equipo Sirius), los editores Fernando Sáenz (Calambur), Ramiro Domínguez (Sílex) y Juan Serraller (Fundamentos) dialogaron respectivamente con Ilia Galán, Pedro Montoliú y Lucía Etxebarría.

coincidimos (como muy bien subrayó Federico) en destacar los aspectos humanos, personales, culturales, sociales, etc. antes que los empresariales. Antes que cifras, dábamos conceptos, argumentos, proyectos, sueños...

Brillantes, sugerentes, entrañables, las intervenciones de Alejandro, Isabel y Juan serían dignas de figurar en un libro de los muchos que se publican sobre nuestra profesión, pero, a la espera de ello, me permito reproducir aquí, después de corregir algunos errores u omisiones obligadas por la premura de tiempo, el texto que leí.

24 HORAS (Y 24 GORROS) EN LA VIDA DE UN EDITOR

(Puede leerse sin pausas ni signos de puntuación, al estilo del famoso monólogo de Molly Bloom-Joyce)

7:00 horas

Área doméstica

Comienza la jornada. Radio Nacional repite el boletín de noticias que emite desde las 6 de la mañana...

Tengo que llamar al fontanero porque últimamente la ducha no funciona del todo bien. Y de este sábado no pasa ocuparme del cambio de ropa y todas las tareas pendientes de la casa... Cuidado, el desayuno es la comida más importante del día: hay que combinar fruta con cereales y productos naturales derivados de la leche. No te olvides de llevar las dos bolsas de libros para registrar y los recortes de prensa para archivar en la oficina. «Agua-Luz-Radio-Teléfono-Bolsas... »

8:00 horas

Área Autor/Editor

Me pongo el gorro de COCHERO. Debo empezar atendiendo a uno de mis autores exigentes. Se acercará al coche mirando detenidamente si está bien limpio; después me mirará a mí para comprobar que mi atuendo es el adecuado, subirá de manera decidida y, según le cierro la puerta, agradecerá con un leve gesto mi actitud y después de acomodarse, golpeando suave pero imperiosamente el cristal dirá: «En marcha, al Ritz...» Afortunadamente hay muy pocos autores que necesiten este servicio. Me gusta mucho más los que te piden que te pongas el gorro de COMADRONA y que los ayudes a parir su libro. Incluso aunque el parto sea difícil y provoque algunos histerismos te miran siempre con cariño porque saben que, aunque ellos son la madre de la criatura, sin la intervención de una buena comadrona (un buen ginecólogo, etc.) el parto puede tener complicaciones y el niño (el libro) salir menos agraciado de lo previsto. GINECÓLOGO, COMADRONA, ..., ESCUDERO, CARTERO... también me gustan estos gorros: el caballero que necesita un escudero para desarrollar sus andanzas sabe (y si no, lo aprende al primer golpe que le da el primer molino que se encuentra) que sin un buen escudero no se puede cambiar el mundo y ni siquiera recorrerlo. No digamos nada de los carteros: esa hermosa profesión de mi padre que consiste en estar acarreando todo el día misivas que escriben unos seres lejanos y a veces desconocidos u olvidados para llevarlas a otros seres lejanos, ávidos de noticias amables o realistas... También a veces hay que ponerse el gorro de MINERO (como muy bien me recordó el otro día mi inteligente aunque muy joven autora

A. A.). Bajar a la mina, arañar la tierra con el pico (y hasta con las manos) y buscar el preciado mineral, subirlo a la superficie, limpiarlo y hacer que la gente se beneficie de él. Sí, decididamente, no me gusta el gorro de Cochero, y no digamos si cuando el que sube al coche pretendiendo que le lleve al Ritz es alguno de los Señores del Mercado, alguno de los muchos *Mandarines* que pueblan nuestro *Mundo de la Feliz Gobernación*, incluso alguno de los otros cocheros que alimentan su ego intentando imitar a los poderosos...

9:00 horas

Área de administración

No está mal este gorro de CONTABLE. Peor están las cuentas. ¡¿Cómo es posible que este banco esté en rojo?! ¡¿Cómo que todavía no ha llegado la transferencia de México?! ¡¿Cómo que el impresor X no puede renovar por tercera vez la letra?! ¡¿Cómo?!... ¡¿Cómo?!... ¡¿Cómo?!... Menos mal que I.M. (¡mi maravillosa I.M.!) se ocupará de llamar, de reclamar, de bicicletear... aunque, por supuesto, cuando haya que ponerse el gorro de EMPRESARIO SOLVENTE, habré de ir yo personalmente a ver al director del banco.

Tampoco me sienta mal este gorro de INFORMÁTICO: con la impagable ayuda de mi sobrino (impagable, por supuesto, porque no le pago nada) esta red se está manteniendo muy bien: ya conseguimos que sólo alguna vez (pongamos tres o cuatro veces a la semana) tengamos sustos y sobresaltos informáticos pero de menor importancia... Y, por cierto, a ver si respondemos los correos electrónicos («emails» no, por favor) pendientes, a ver si..., a ver si...

10:00 horas

Área de producción

Me encanta este gorro de CORRECTOR. Pero no olvides que leer pruebas de imprenta no es leer para comprender un original o una publicación. Para eso está el gorro de LECTOR EDITORIAL. Y no olvides consultar la última edición del Sousa (las nuevas manías del maravilloso Sousa). Y, por favor, no te cabrees porque hayan aparecido nuevas erratas en las terceras pruebas, pero si te cabreas... recuerda la escatológica anécdota de don Vicente Blasco Ibáñez saliendo de WC hecho un energúmeno (y sin cuidarse de subirse los pantalones) por las erratas que estaba encontrando mientras hacía sus necesidades...

También es bueno el gorro de MAQUETADOR: con la inestimable ayuda de mi esforzada V. G. y en ciclópeo forcejeo con las autoras que se resisten a cortar 32 líneas de un original (por cierto, excelente) que tiene 160 folios, este libro va a entrar en ocho pliegos, aunque me cueste una (otra) úlcera. Y por cierto, a ver si de una puñetera vez unificamos todas las maquetas de la editorial y a ver si la versión de Quark con licencia de la imprenta no altera el original en Word de las autoras y a ver si somos capaces de que se puedan pasar ficheros del Mac al PC... Y a ver si, a ver si...

Calma: ahora toca el gorro de DIRECTOR DE PRODUCCIÓN: «¿Cómo que hasta el lunes o martes no podéis empezar a imprimir? ¿Cómo qué no te quedan 32 resmas de papel? Recibiste 90 y según nuestras fichas sólo has gastado 58, *por tanto, te quedan 32*... ¿Cómo que no te han llegado las cubiertas si me han jurado en el plastificado que salieron ayer? ¿Cómo qué? ¿Cómo qué? ¡¡¿Cómo qué?!!»

11:20 horas

Pausa para el café

¿Tomarás café? Sí, me encanta el café de I.M. Fuerte y caliente, con poco azúcar.... Ya sé que no debo tomar café pero es estupendo sentir cómo todo lo que se caía se endereza un poco y se muestra dispuesto a seguir trabajando y además, así, entre sorbo y sorbo, puedo aprovechar para llamar por teléfono a, a, a.... Por cierto, que no se me olvide que...

11:30 horas

Área de Distribución

La liquidación de la Distribuidora de este mes es realmente baja. Y la explicación recibida también poco convincente. ¿Nuevo cambio en la distribución? ¿Un distribuidor grande, de ámbito nacional, con fuerza para llegar a más puntos de venta y solvencia económica pero en cuya actividad distribuidora nuestro fondo representará un porcentaje demasiado pequeño y nuestros libros quedarán "perdidos" entre los demás fondos? ¿Varios distribuidores locales, pequeñas empresas también, con los mismos problemas de estructura, liquidez, imagen y fuerza (débil) en el mercado que nosotros? ¿Distribuimos nosotros directamente, evitando costos y riesgos, aunque con ello lleguemos a muchos menos puntos de venta? A ver, veamos de nuevo los cuadros de ventas, comparemos, calculemos... Y tengo que ir más a las librerías (con gorro de EDITOR, con gorro de DIRECTOR COMERCIAL) y preguntar a mis amigos libreros qué podemos hacer para mejorar nuestra producción y nuestra distribución...

12:30 horas

Área de Logística

Gracioso el gorro de JEFE DE ALMACÉN, y la bata es muy útil porque no olvides que luego, según tu agenda, tienes que ir al despacho de..., al acto de... ¿Dónde colocamos estos dos palés? No te olvides de que hay que llevar cajas a la encuadernación y de paso, recoge un adelanto de dos cajas para entregárselo antes de comer a la distribuidora. Y de paso pasa por una Estafeta de Correos y envía por Paquete Postal Urgente los documentos para México y de paso el paquete con las pruebas para N. L. y R. S... Y no te olvides de que...

14:00 horas

Área de Cooperación

¡No me digas que te habías olvidado de que habíamos quedado a comer hoy antes de la reunión!... Sí, ya estamos aquí Florita, José María, Ramón, Joseán, Juan, Jorge y yo... No te preocupes, Ramiro, salgo corriendo para allá: ir pidiéndome el plato del día que queráis...

Hoy no como en la oficina, toca «participación en las distintas organizaciones del sector». Antes de la reunión, una comida con los colegas y sin embargo amigos sirve para intercambiar información, darse ánimos, comentar la última bajada de las ventas, gastar bromas sobre los/las cónyuges y todo eso...

Aunque hayas llegado tarde, por favor, recuerda que como te dijo tu médico masticar y cepillarse los dientes ha de hacerse sin premura (como la lectura, le dije yo; sí, o como el amor, dijo él con una cierta ironía).

16:00 horas

Área de participación institucional

Vaya reunión más dura... Pequeñas editoriales, precio fijo, ayudas a la edición, organización de eventos feriales, etc., etc., etc. Y encima, este gorro de REPRESENTANTE GREMIAL que casi siempre es agradable y honroso pero que, algunas raras ocasiones, como hoy, se pone pesado, incómodo...

19:00 horas

Área de comunicación

¿Qué poema va este mes en el cartel poético? Hernández, Lorca, Alberti, Pepe Hierro, Juana de Ibarbourou... Por cierto, ya llevamos 2 meses de retraso con el boletín. Aunque *La Necesidad y el Placer* no tiene periodicidad, recuerda que te habías jurado que harías uno al mes... ¡Qué menos! Si quieres mantener a tus lectores informados, que no te olviden, que te quieran... al menos una vez al mes tendrás que decirles que tú no te olvidas de ellos y que los quieres. Pero ¿y la *Web*? ¿y las actualizaciones?.. ¡Uf! A ver si aprendemos un poco de informática (no olvides que también tienes un gorro de ESTUDIANTE, lo mismo que tienes otro de INVESTIGADOR para cuando vas a la Biblioteca a buscar libros raros sobre Epicuro...) A ver si nos ponemos al día, a ver sí, a ver si, a ver si...

Y por cierto ¿sabes que queda día y medio para el acto de presentación de *El cuento de mi vida* de Andersen y no has preparado ni una mera cuartilla sobre lo que tienes que decir? Por mucho que te pongas el gorro de RELACIONES PÚBLICAS o de COMERCIAL, capaces de improvisar, sobre la marcha, cualquier parlamento... algo habrás de preparar. Menos mal que la voluntariosa L.S. te dará unos apuntes de última hora y te ayudará a salir airoso de la prueba.

22:00 horas

Biblioteca

Por fin, la jornada se remansa, los gorros reposan en el perchero: llega el momento de la lectura... Hay que volver al ritmo de un libro leído cada semana. Pero no un libro cualquiera ni una lectura cualquiera, sino un libro importante con una lectura profunda, releyendo, acotando, anotando, sacando el correspondiente informe... O sea tendrías que leer toda la noche, pero el cuerpo reclama sus derechos. Sin duda es, en muchos sentidos, más inteligente que la mente voluntariosa, y a las 12, 12:30, como máximo a la 1 de la madrugada el sueño se impone. ¿Sólo el sueño? No, también los sueños. Sueños. Un sueño sobre que dentro de 400 años se conmemorará la primera vez que una editorial preparó un poemario de Miguel Hernández para niños, o los 400 años de la primera edición en español de la traducción directa del noruego de *Hambre*, o la primera edición con estudio de *Escuela de Mandarines*... Pero no, el sueño mejor es el que presenta un mundo futuro dentro de 400 años donde hay muchos editores independientes, un maravilloso mundo de Bibliodiversidad, sin agobios, jadeos, sustos, angustias, prisas... y sin autores raros (ni Señores del Mercado, ni Mandarines) que necesiten los servicios de cochero.

Un movimiento, del que venimos hablando, que obtiene el reconocimiento

y el apoyo de personas con autoridad en el mundo del libro. Veamos dos ejemplos significativos:

> Por ello están sobre todo amenazadas la diversidad cultural y la independencia creativa, valores que han contribuido tanto al sentimiento de valor propio como a la percepción misma de nuestro sector, y que han constituido una especial dimensión en el reconocimiento social de nuestro medio.
> [...]
> Pero hay además otra esperanza, que en la base, en las editoriales pequeñas y medianas, como ha sucedido ya tantas veces en la historia de la edición, surja una nueva generación de *bookmakers* (hacedores de libros) comprometidos, quienes probablemente explotándose a sí mismos, como ya sucede actualmente, elijan temas coloridos, fuera de lo común, accesorios, difíciles, bellos, necesarios, creativos; en todos los casos, temas no lucrativos.
> (Peter Weidhaas, director de la Feria del Libro de Frankfurt. Conferencia dictada en la sesión del Club de Debates de la Asociación de Editores de Madrid, enero 1999).

> El terreno de batalla de la cultura es hoy la diversidad cultural; ello tiene que encontrar su traducción necesaria en el mundo del libro.
> [...]
> Ningún grupo, por poderoso que sea, es invulnerable. Sentirse vulnerable es, sin embargo, el mejor camino para la búsqueda de alianzas solidarias.
> [...]
> Hay que tomar seriamente en consideración el auge creciente de la edición independiente.
> (Milagros del Corral, subdirectora general adjunta de Cultura de la UNESCO, en el Club de Debates de la Asociación de Editores de Madrid, el 16 de marzo de 2005.)

EL CATÁLOGO BIBLIODIVERSIDAD

Con sus 10.340 títulos, de más de 6.100 autores, publicados por un conjunto de 56 editoriales (todas ellas pertenecientes a la Comisión de Pequeñas Editoriales del Gremio de Editores de Madrid), que abarcan prácticamente todas las materias de la rica bibliografía española, bien puede afirmarse que el Catálogo Bibliodiversidad es el más grande de los que se pueden consultar en España (excepción hecha, por supuesto, del ISBN, que agrupa todos los títulos publicados en España y no descatalogados). Sin duda, también, el de mayor diversidad bibliográfica. Ningún otro grupo editorial puede presentar una oferta de esta magnitud. Creemos, por ello, que este catálogo es un instrumento muy valioso para libreros, bibliotecarios, periodistas y, en general, para cuantos no deben ni quieren desarrollar su labor

CUADRO IV

Resumen de los fondos editoriales recogidos en el Catálogo Bibliodiversidad

Nombre	Año fundación	Núm. colecciones	Núm. de títulos
Ediciones 2010	**1996**	**2**	**55**
Editorial Áglaya	**2000**	**4**	**55**

(Continúa)

(Continuación)

Editorial Apóstrofe	1989	8	125
Arco Libros	1984	26	420
Ateles Editores	1999	5	55
Calambur Editorial	1991	9	105
Cáritas Española Editores	1947	16	335
Editorial Casariego	1959	9	55
Editorial Castalia	1945	24	750
Ciudad Argentina Editorial	1993	21	60
Clan Editorial	1939	15	65
Editorial Complutense	1995	3	200
Ediciones de la Torre	1976	24	290
Ediciones Doce Calles	1988	17	125
Editorial Dykinson	1973	8	125
Edibesa	1972	10	275
Editorial Edicep	1967	19	85
Editorial Edinumen	1980	11	35
Equipo Sirius	1985	14	90
Esic	1965	9	170
EUNSA / EIUNSA	1967	33	770
Fondo de Cultura Económica de España	1963	22	250
FC Editorial	1998	1	120
Fundación Federico Engels	1987	3	20
Editorial Fundamentos	1970	22	660
Editorial Hélice	1996	4	10
Huerga & Fierro Editores	1994	16	320
Iberoamericana	1994	11	35
Imágica Ediciones (Alberto Santos Editor)	1995	13	55
ICCE	1967	13	90
IEE	1979	6	50
Instituto EOS de Orientación Psicológica	1990	10	140
Ediciones JC Clementine	1979	6	55
Ediciones Jaguar	1988	19	145
Ediciones La Muralla	1966	13	320

(Continúa)

(Continuación)

LID	1983	6	50
Miraguano Ediciones	1979	12	290
Ediciones Morata	1925	18	300
Ediciones Mundi-Prensa	1948	20	530
Narcea	1968	18	410
Norma-Capitel Ediciones	1978	10	35
Ediciones Nowtilus	2002	10	110
Odisea Editorial	2001	5	25
Editorial Opera Prima	1995	4	20
Editorial Páginas de Espuma	1999	5	50
Ediciones Palabra	1965	21	570
Editorial Popular	1975	16	270
Ediciones Polifemo	1985	7	50
Editorial Ramón Areces	1988	10	295
Editorial Reus	1852	14	125
Ediciones Secretariado Trinitario	1967	11	135
Sílex Ediciones	1972	21	105
Ediciones Siruela	1982	15	530
Talasa	1980	9	105
Ediciones Tébar	1969	11	50
Editorial Verbum	1990	9	135

Fuente: elaboración propia

orientadora o su biblioteca mediante impulsos de la publicidad, la moda o las ofertas compulsivas sino a través de una buena información bibliográfica.

Con el apoyo de la Comunidad de Madrid y de PromoMadrid pero, sobre todo, mediante el trabajo inteligente y esforzado de Ramón Alba (Polifemo), que dedicó varios meses de intensa y absorbente actividad a coordinar el catálogo, éste vio la luz a finales de 2004, en una edición en dos tomos, con un total de 2.258 páginas más un CD para su utilización informática.

No es posible, por supuesto, resumir en unas líneas un catálogo de esta magnitud, pero un cuadro resumen nos dará una idea del mismo.

Concluyamos. Se ha dicho muchas veces que la biografía del editor está en su catálogo: allí se manifiesta una forma de ver la función de editar, la búsqueda de un público concreto, la colaboración con unos determinados autores, etc. Nada mejor que este catálogo conjunto para ver que, a pesar de todas las dificultades, el grupo de editoriales que nos integramos en este movimiento profesional, cultural

y social tenemos mucho que ofrecer a la sociedad lectora y, por supuesto, mucho que recibir de ella.

Quizá por ello no sea pretencioso acabar este artículo con la afirmación que tuvimos ocasión de sostener, frente a colegas del mundo entero, en uno de los plenos del 25.º Congreso Internacional de la Unión Internacional de Editores (UIE), como conclusiones al taller «El papel del pequeño editor en un mundo multimedia»:

> En primer lugar quiere destacar el hecho de que el pequeño editor no existe; no se puede hablar, por lo tanto, de una especie en vías de extinción. Lo que hay son grandes editores al frente de pequeñas empresas editoriales que son plenamente conscientes de la importancia de su papel, teniendo en cuenta la gran incidencia que sus «pequeños catálogos» tienen en el conjunto de la edición y en el fomento de la diversidad cultural.
>
> Estos editores son conscientes de las dificultades que entraña, para la pequeña empresa editorial, la complejidad del proceso de producción del multimedia y el volumen de las inversiones necesarias, pero se saben poseedores de una alta dosis de creatividad, de imaginación y de espíritu de investigación así como de un alto grado de especialización, tanto en productos como en canales de comercialización. Así pues, creen en sus posibilidades, pero también en la necesidad de contar con la fuerza que proporciona el asociacionismo y, por lo tanto, están dispuestos a unirse y a sumar esfuerzos para lograr las soluciones que les permitan colaborar en el mundo de la edición multimedia.
>
> Con esta finalidad, el taller eleva a la UIE las siguientes propuestas: por una parte, que la UIE cree mecanismos –¿tal vez un nuevo comité?– para facilitar los contactos entre las pequeñas editoriales y, al mismo tiempo, que tome conciencia del trabajo que se desarrolla en este ámbito mediante la elaboración de estudios estadísticos fiables sobre la producción que se realiza; y, por otra parte, la UIE también debería apoyar las iniciativas tendentes a promocionar políticas de ayuda a este tipo de empresa por parte de las instituciones públicas.

BIBLIOGRAFÍA

La biblioteca de un editor, por modesta que sea, está repleta de grandes libros que pueden dar una bibliografía extensa y atractiva en cualquier trabajo. Muchos de estos libros podrían ser citados aquí, pero me limitaré a dar cuenta de aquellos pocos sin los cuales no hubiera sido posible escribir este artículo. Por esa misma razón, sólo se citan como revistas, entre las varias que contienen importante información sobre el tema, aquéllas que se han utilizado directamente en el artículo.

ACÍN, R.: *La línea que come de tu mano. Aproximación al simulacro*. Madrid, De la Torre, 2000.

ALONSO ERAUSQUIN, M.: *El libro en un libro. La edición, primer medio de comunicación de masas*. Madrid, De la Torre, 2004.

BIBLIODIVERSIDAD: Catálogo en 2 tomos con 2.258 pp.

CAVALLO, G.: *Libros, editores y público en el Mundo Antiguo*. Madrid, Alianza, 1995.

ESCOLANO, A. (dir.): *Leer y escribir en España. 200 años de alfabetización*. Madrid, Fundación GSR, 1999.

FARRINGTON, B.: *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid, Ciencia Nueva, 1965.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA: *Comercio Interior del Libro en España*. Madrid, 2004 (Se publica anualmente desde hace más de 10 años).

— *I Congreso Nacional de Editores. Memoria* (Granada, 1994). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 1994.

— *II Congreso Nacional de Editores. Memoria* (Benalmádena, Málaga, 1998). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 1998.

— *III Congreso de Editores. Memoria* [*sic*, sin Nacional] (Bilbao, 2000). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2001.

— *IV Congreso de Editores* [*sic ídem*] (Valencia, 2002). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 2003.

— *Memoria del 25º Congreso de la Unión Internacional de Editores,* (Barcelona, abril, 1996). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 1997.

FERRAROTTI, F.: *Leer, leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio*. Barcelona, Península, 2002.

GUEDES, F.: *Unión Internacional de Editores. El primer siglo*. Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, 1996.

LLEDÓ, E.: *El epicureísmo*. Madrid, Taurus, 2003.

— *El surco del tiempo*. Barcelona, Crítica, 2000.

ORWELL, G.: *Rebelión en la granja*. Barcelona, Destino, 1986.

PASCUAL, P.: *El compromiso intelectual del político. Ministros escritores en la restauración canovista*. Madrid, De la Torre, 1999. (2 t.).

REVISTA BIBLIODIVERSIDAD. Publicada trimestralmente por la Comisión de Pequeñas Editoriales del Gremio de Editores de Madrid. 24 números desde septiembre de 1999.

REVISTA DE EDUCACIÓN (Especialmente, el núm. 333 de enero-abril 2004, dedicado a la autonomía de los centros escolares). Madrid, Ministerio de Cultura, 2004.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN (Especialmente, el núm. 32 de mayo-agosto 2003, dedicado a «Escuela y medios de comunicación»). Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, 2003.

ZAID, G.: *Los demasiados libros*. México D. F., Océano, 1996.

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas (8.000 palabras). La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete o CD) o a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@mec.es.

3. En la medida de lo posible, el artículo deberá incluir esquemas, dibujos, etc. en blanco y negro, acompañados de título y fuente.

4. El texto del artículo irá acompañado de un resumen de 8 a 10 líneas (100 palabras), en castellano e inglés *(abstract)*.

5. Se incluirá, tanto en castellano como en inglés, un listado de 5 a 10 términos con las palabras clave del artículo *(key words)*.

6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros**: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas**: Apellidos/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Entre paréntesis, se citará la fundación u organismo al que corresponde dicha página en versalita, seguido de la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:

http://www.ince.mec.es/revedu/revinfo.htm (REVISTA DE EDUCACIÓN. Consulta: 23/05/2005).

7. Las notas a pie de página se numerarán consecutivamente. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía) y lo demás como el resto de la bibliografía.

8. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas de edición. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO
SOCIEDAD LECTORA Y EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN: LIDIA C. OLLERO JIMÉNEZ. —ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ: *Lectura bien hecha, lectura honesta.* —ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES: *La lectura como estrategia para el cambio educativo.* —JAIME GARCÍA PADRINO: *La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa.* —PEDRO CÉSAR CERRILLO TORREMOCHA: *Lectura y sociedad del conocimiento.* —JESÚS ALONSO TAPIA: *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora.* —ÁNGEL SANZ MORENO: *La lectura en el proyecto PISA.* —Mª JESÚS PÉREZ ZORRILLA: *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.* —MAX BUTLEN: *Las paradojas de la lectura en la escuela.* —VÍCTOR MORENO BAYONA: *Lectores competentes.* —MARÍA ASUNCIÓN LANDA ETXEBESTE: *Leer y escribir, vasos comunicantes.* —GABRIEL JANER MANILA: *No hay espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee.* —ANTONIO BASANTA REYES: *La pasión de leer.* —TERESA COLOMER MARTÍNEZ: *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil.* —Mª VICTORIA SOTOMAYOR SÁEZ: *Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias.* —TERESA DURÁN ARMENGOL: *Ilustración, comunicación, aprendizaje.* —JOAQUÍN PAREDES LABRA: *Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios.* —Mª JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ: *Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación.* —JOSÉ ANTONIO CAMACHO ESPINOSA: *La biblioteca escolar: Centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental.* —TERESA MAÑA Y MÓNICA BARÓ: *La colaboración de Bibliotecas públicas y Bibliotecas Escolares. ¿Relación, cooperación o integración?.* —MARIANO CORONAS CABRERO: *Animación y Promoción lectora en la escuela.* —LUZ MARÍA SAINZ GONZÁLEZ: *La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores.* —JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ DE LA TORRE: *Bibliodiversidad al servicio de la sociedad lectora.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA