

LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO CENTRAL DEL APRENDIZAJE: PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

*Perla Noemi Barnes Anco**

Resumen: Una Biblioteca Escolar es un espacio riquísimo y original para el desarrollo de los contenidos curriculares, de las habilidades y estrategias de aprendizaje que no podrían lograrse en otros espacios de ese centro escolar. No es muy frecuente encontrar escuelas o colegios en donde la Biblioteca del Centro cumpla con su función formativa completa ni que esté integrada a la vida cultural y escolar de la institución. Cuando existe una Biblioteca Escolar, llega a ser un espacio o un ámbito desperdiciado en mayor o en menor medida. Esta situación no se resuelve poniendo un profesor que abra la puerta de la biblioteca unas cuantas horas a la semana, para préstamos de libros o para limpiar los libros de las estanterías. La situación exige un cambio fundamental en la concepción de ese espacio por parte de todos los profesores de la escuela:

1. Exige una transformación en la metodología del trabajo intelectual que integre al espacio de la biblioteca de forma metódica en el desarrollo de las clases diarias.
2. Exige una concienciación en toda la comunidad educativa -alumnos, padres y maestros- para integrar la biblioteca a la labor escolar e integrar las distintas actividades curriculares a la biblioteca misma.
3. Se necesita formular, desde dentro del Centro, un proyecto de capacitación, perfeccionamiento y formación docente sistemático, comprometido y participativo con ese objetivo puntual: integrar la biblioteca a la vida académica.

Se expone aquí una experiencia de este tipo, de dos años de duración, en el Colegio Público Saavedra Fajardo de Algezares, Murcia, con la participación del cuerpo directivo y docentes de la escuela permitió recuperar a la olvidada biblioteca para la vida escolar y comunitaria con un nuevo y renovado protagonismo.

Palabras clave: Biblioteca escolar. Lectura.

Abstract: A School Library is a valuable space, especially useful for the development of curricula and for developing learning abilities, as well as learning strategies that cannot be achieved elsewhere in the School Center. Only rarely in schools does the Library fulfil its potential function; generally it does not form a part of the cultural or school life of the institution. When a School Library exists, it often ends up in greater or smaller measure by being a wasted space. This situation is not improved by having a teacher who will open the door only occasionally, to supervise the loan of books or for cleaning the books in the bookcases!

A fundamental change is required on the part of the teachers. They need to understand that a library should play a central role in the life of the school:

1. Transformation in the methods involved in the intellectual work necessary for integrating the library space in a systematic way with the development of the daily classes.

* perla.b@ono.com

2. Awareness in the whole educational community - students, parents and teachers - that the library should form an intrinsic component of the work of the school, interacting with the different curricular activities in a dynamic way.

3. It would be important to arrange a training project for the teachers in the school, which would be committed to educational reform and which would take place communally with the specific objective of integrating the library into the academic life.

Such an initiative was introduced, over a period of two years, in the Public College Saavedra Fajardo in Algezares, Murcia, with the support of the directive and participation of the educational body. It resulted in rejuvenation of the forgotten library and it carried the flag for a renewed protagonism.

Keywords: School libraries. Reading.

INTRODUCCIÓN

Se iniciará este artículo con una breve descripción de algunos de los aspectos de la vida académica o de las orientaciones pedagógicas referidos al uso de la biblioteca escolar o a la carencia de proyectos con criterio, sistemáticos y metódicos para la utilización de un espacio formativo como es el de la Biblioteca del Centro observadas en muchas escuelas de la región de Murcia. Realizaremos algunos comentarios acerca de la situación de las bibliotecas de centro observadas, que permitan luego justificar y fundamentar una propuesta para optimizar los logros pedagógicos en la lectura comprensiva y la escritura creativa utilizando la biblioteca escolar en un proyecto de centro. Si bien estas observaciones empíricas y asistemáticas sobre la existencia y uso de las bibliotecas aparentemente no arrojan datos inéditos, están corroboradas ampliamente en el informe de una investigación reciente¹ y, además, pueden ayudar a la reflexión pedagógica.

Es alentador que en casi todas las escuelas visitadas exista una biblioteca, en estado incipiente, es verdad, pero en muchas se percibe la voluntad de contar con un espacio para desarrollar las actividades de una biblioteca. Es evidente que en los planos de construcción de los colegios se destinaba un recinto central propio para ese menester. En todas las escuelas existe un espacio dentro del edificio escolar en el cual se han ido almacenando libros, con irregular grado de organización, (va desde el simple acopio al orden en estanterías con cierto criterio, hasta el fichaje y codificación de los fondos) y en muchos casos existe un precario, escaso y elemental sistema de préstamo de esos libros. Muchos docentes recurren allí para encontrar algún material para alguna clase específica cuando se encuentran apurados por el tiempo y exigidos por las circunstancias. Es muy frecuente que ni los mismos profesores en su conjunto conozcan la totalidad de los recursos con que cuentan en la propia biblioteca del centro; y no digamos nada del desconocimiento de los estudiantes al respecto que ronda lo catastrófico.

En el peor de los casos, en muchos colegios visitados, esas salas destinadas a biblioteca escolar se han ido transformando y son utilizadas para otras actividades según las imperiosas necesidades coyunturales: así es que se han convertido en aulas nuevas, sala de profesores, espacio para recuperaciones escolares, sala de vídeo, entre otros.

¹ Gómez Hernández J. A., (2002). La Biblioteca escolar de la región de Murcia en un contexto documental del sistema educativo. *Anales de documentación*, 5.

Es importante destacar, con profunda preocupación, que ninguna de aquellas escuelas visitadas en donde el espacio de la biblioteca se respetaba para cumplir su función primordial, estaba atendida por un profesional *ad hoc*, esto es, por un bibliotecario diplomado y especialista en la organización, desarrollo y animación de una biblioteca. Es irónico y triste, por el desperdicio en pesetas y en recursos humanos, observar que una universidad en la región prepare bibliotecarios como profesionales y que tantas bibliotecas escolares estén totalmente desatendidas, mal administradas y desperdiciadas en su más cruel realidad por una “miope política educativa”. Un profesional de esta rama de las ciencias no es sólo un “cuidador” de libros o fondos bibliográficos, es un especialista en la animación a la lectura y en el adecuado y potencial uso de este espacio de formación, tanto para los alumnos como para el cuerpo de docentes del centro.

En algunas escuelas, con criterio paliativo y, porque así lo disponen las “miopes políticas educativas” vigentes, se ha nombrado a un profesor para que, en sus horas libres “atienda” a la biblioteca del centro. Un profesor es un profesor, un profesional que aprendió a dar clases, a preparar los temas de la manera más didáctica posible para enseñar a sus alumnos a comprender y retener los contenidos curriculares que ha planificado y luego aprendió a desarrollar técnicas de evaluación para saber cuánto y cómo aprendieron sus alumnos. Se puede interpretar con acierto que con eso tiene trabajo de sobra y conocimientos realmente útiles para dedicarle su vida profesional. ¿Por qué exigirle que, a la vez, cumpla las tareas de otros profesionales? Que psicólogo, que trabajador social, que bibliotecario . . . ¿Qué más?

Es evidente, entonces, que la biblioteca escolar se vea un tanto restringida en la potencial riqueza de su aporte al desarrollo cognitivo de los profesores y los alumnos, toda vez que está “atendida”? en las horas libres o en las escasas horas semanales que puede disponer para ello un profesor, ya de por sí, saturado de trabajo. La biblioteca se transforma en un depósito de libros del que sólo se aprovechan los niños que ya aman y necesitan de la lectura, que vienen por su préstamo semanal, que están muy “al tanto” de lo que allí hay y de los horarios en la semana en los cuales el profesor abre las puertas de ese ámbito cerrado.

El problema se agudiza cuando el profesor o el equipo de profesores que se dedica a la biblioteca escolar es provisional o cambia cada año. Un proyecto que contemple una promoción de la biblioteca a largo plazo es, de esta manera, prácticamente inviable. Es por todos sabido que si no hay continuidad en la tarea programada por un equipo ejecutor el elemental compromiso con el desarrollo de la labor se diluye muchísimo.

Un profesor no tiene por qué saber cómo organizar la biblioteca ni qué hay que hacer para hacerla crecer, hacerla conocer, organizar actividades culturales propias abrirla a la comunidad de la escuela, atraer lectores y usuarios, usar las bibliotecas virtuales en beneficio de su propia biblioteca, desarrollar talleres de animación a la lectura y la escritura, etc., etc., etc. No tiene por qué saber sobre aquello de lo que no es especialista y que, en este mundo interdisciplinario y coparticipativo, otro profesional podría aportarle y servirle para enriquecer su tarea específica de enseñar.

Sin embargo algún profesor puede, con una encomiable actitud voluntarista, aprender a desarrollar todas esas tareas sólo si cuenta con un grupo de compañeros que concienciados y preparados metódicamente se preocupen por integrar las tareas del aula a

ese espacio privilegiado de formación. Nunca se pudo encontrar este caso en las muchas escuelas visitadas. Se cuenta con información acerca de una biblioteca escolar que funciona mucho más ampliamente que la generalidad y con un buen proyecto gracias al esfuerzo solitario de la profesora a cargo de la biblioteca que le dedica mucho tiempo y mucho más de su escaso tiempo libre. Pero es una excepción con lógicos fallos estructurales.

Se pudo constatar el caso de bibliotecas en las cuales no se entraba a sacudir el polvo de las estanterías en meses. Una situación extrema la representaba una biblioteca en la cual los libros de “valor” (enciclopedias y colecciones de todo tipo) estaban detrás de una reja con candado en un saloncito oscuro y sin ventanas anexo de la biblioteca. Los libros estaban presos, a oscuras y olvidados en las mazmorras de la Santa Inquisición por vaya a saberse qué delito o herejía cometidos. Y otra en la cual el frío en invierno era tan intenso que era humanamente imposible permanecer en ella más de diez minutos, mucho menos sentarse a leer. Por esta razón ni siquiera se la usaba para reuniones de personal o de claustro, como de hecho, se la utiliza en muchas escuelas.

También es de dominio público lo lamentable del presupuesto que no permite enriquecer de fondos las bibliotecas que cuentan entonces con libros viejos o desactualizados, con mobiliario inadecuado, paredes sin adornos ni pinturas, sin calefacción o sin recursos económicos para contar con conexiones Internet y medios para organizar y actualizar catálogos y fichar los materiales con herramientas informáticas.

Lo más grave es que no existe una relación entre la biblioteca escolar y una metodología de enseñanza/aprendizaje del profesorado del centro. Esa relación no existe porque no ha sido reflexionada ni estudiada por los propios profesores. Si en el centro no existe una clara definición de la metodología y la acción sistemática a seguir para integrar la biblioteca a las actividades culturales y académicas diarias, ya su vez, no se sabe cómo ni para qué integrar el desarrollo de los contenidos curriculares que normalmente se trabajan en el aula al espacio físico de la biblioteca, ésta será un mero decorado vacío de significación pedagógica. Pero además, es imprescindible establecer un vínculo real y metódico entre los padres, la comunidad social de la escuela y la acción desarrollada desde, con y para la biblioteca.

Por todo esto, es que se debe considerar que la coordinación entre todos los docentes y la biblioteca es clave para algo más que la adquisición de nuevos títulos en el fondo bibliotecario, o turnos de apertura para préstamos. Es necesario y urgente que se integre con actividades concretas al desarrollo de las actividades de enseñanza/aprendizaje cotidianas.

Y esta transformación pedagógica no se logra con el simple voluntarismo de algunos docentes del centro. Se requiere de un tiempo de perfeccionamiento y capacitación, de un tiempo y espacio para la reflexión metódica y sistemática cooperativa y coparticipante de todo el claustro. Es importante, para comenzar, estar convencidos de que el espacio y las actividades de aprendizaje que se pueden llevar a cabo en la biblioteca del centro son muy importantes, variadas y con un caudal formativo riquísimo. Luego planificar un buen proyecto de capacitación en centro con ese objetivo puntual de transformar las prácticas de la lectura y la escritura comprensiva crítica y autónoma, con propósitos comunicativos auténticos en el contexto y el espacio de la biblioteca. Y, finalmente,

estar dispuestos a probar cosas nuevas y estrategias innovadoras, dispuestos a la autocrítica y a la superación de estereotipos escolarizados. Con el tiempo se ganará para el centro escolar un nuevo espacio y nuevas prácticas que superen el evidente deterioro que, en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura comprensiva crítica y autónoma y en la escritura creativa y eficazmente comunicativa están demostrando los alumnos de nuestras escuelas ².

1. UNA PROPUESTA CONCRETA PARA RESOLVER LA SITUACION

En el año 1999 fuimos invitados por el *Centro de Profesores y Recursos Murcia II* para participar como ponente en una experiencia de Formación en Centro en el Colegio Público Saavedra Fajardo de la pedanía de Algezares. El Proyecto tuvo dos etapas, ambas teórico-prácticas: en la primera, desarrollada a lo largo del ciclo lectivo 1999/2000, se buscó adquirir una nueva postura metodológica para encarar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y, en la segunda etapa durante el ciclo 2000/2001, las actividades y propuestas teórico / prácticas brindadas tuvieron el objetivo de integrar la biblioteca como espacio educativo privilegiado, a la labor cotidiana de los docente y sus alumnos.

El capital inicial de base con el que se contó para esta experiencia fue el compromiso y la apertura de la coordinadora del Proyecto, la capacidad creativa y la preparación pedagógica de la Jefa de Estudios, y la corresponsabilidad diligente y las ganas de aprender y renovarse de todos los profesores que participaron en el proyecto.

La evaluación que los profesores del colegio hacían de los hábitos lectores de sus estudiantes era muy preocupante. Manifestaban que sus alumnos leían cada vez menos y que el nivel de comprensión lectora era realmente bajo. Ellos observaban que sus alumnos mostraban una falta de ilusión y era muy difícil estimularlos a leer ya sea para consultar textos o para realizar trabajos de investigación, tanto para estudiar como para entretenerse o recrearse con la lectura. Estos docentes deseaban renovar su práctica didáctica para realizar una tarea de animación a la lectura. Estaban muy motivados para encontrar propuestas de trabajo que los involucrasen a todos y que a la vez que creaba nuevos hábitos lectores en los estudiantes, la tarea trascendiese al ámbito familiar y comunitario del colegio.

A la vez sentían que su biblioteca, con suficiente material en libros, estaba desperdiciada porque no reunía las condiciones más propicias para su uso por todos los estudiantes ni era atrayente para los alumnos más renuentes a la lectura.

Toda la propuesta metodológica que se les brindó estuvo organizada en Talleres de reflexión y producción teórico/práctico. Esto significa que todo aquello que se les proponía desde lo metodológico se fundamentaba con el marco teórico interdisciplinar pertinente y se ponía luego en acto en cada aula por cada profesor; finalmente se exponían

² El Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en sus conclusiones del programa Pisa, realizado en 32 países, señala que los estudiantes españoles de 15 años están por debajo de la media en lectura. La 'comprensión de lo escrito' queda definida como la capacidad de comprender textos, evaluar informaciones, construir hipótesis y aprovechar conocimientos. Uno de cada diez de los alumnos interrogados en el mundo alcanzan el nivel máximo previsto por los autores del estudio. Sólo un 5% de los estudiantes españoles entra en esa categoría máxima de lectura y comprensión de lo escrito.

y se criticaban constructivamente cada experiencia en la reunión semanal. Así se avanzó cualitativamente a lo largo de la primera etapa en las siguientes temáticas:

- El proceso de la lectura y el proceso de la escritura.
- La animación a la lectura comprensiva como acto de la comunicación
- El Taller de producción de textos: la escritura creativa.

Se propone aquí resumir algunos de los aspectos de las bases teóricas que, acerca de la lectura y la escritura, se les proporcionó a los profesores participantes en esta formación en centro.

2. EL PROCESO DE LA LECTURA Y LA PROCESO DE LA ESCRITURA

2.1) El proceso de la lectura

Las personas hablan y escriben con la evidente intención de construir representaciones mentales en sus oyentes y lectores. Los mensajes utilizados para construir esas representaciones rara vez contienen toda la información que necesita el destinatario. Sin embargo, generalmente, éste es capaz de interpretar el mensaje en el contexto dado.

El proceso de la comprensión del lenguaje incluye el reconocimiento automático de unidades de bajo nivel, léxicas y semánticas y el reconocimiento controlado de unidades, a menudo implícitas, llamadas de alto nivel, como son el significado pragmático y contextual. La comprensión del texto escrito involucra la activación de estos procesos para permitir, no solamente el acceso a los aspectos explícitos formales del texto, sino también a aquellos que pueden inferirse a partir del aporte del lector con base en el contexto inmediato, en su conocimiento del mundo y en su experiencia previa.

Se puede caracterizar así la lectura como un proceso interactivo de construcción de sentido por parte del lector, a partir del texto.

Comenzamos reflexionando acerca de esta temática en particular, porque la consideramos básica para comprender qué es lo que hacemos cuando nos ponemos a leer. Las generaciones anteriores, que tienen una experiencia lectora fluida y relativamente eficaz, viven el proceso del acto lector como algo natural. Y son éstos los que integran el coro que clama, en amplia gama tonal: *“Los alumnos de ahora no saben leer. Vienen cada vez peor”*.

El estereotipo *“Los chicos no saben leer”*, debe ser analizado y debe ser problematizado a la hora de plantearse posibles alternativas, para revertir una auténtica situación de crisis de lectura comprensiva, en los nuevos contingentes de estudiantes de todos los niveles educativos.

Los modelos propuestos para explicar el proceso de comprensión de lectura hasta hace unos años, se basaban en el sustento de que la comprensión del texto era equivalente a la decodificación de las palabras, por medio de su identificación visual acompañada de la correspondiente pronunciación. Según esta concepción, la información de asimila de abajo hacia arriba, a partir del reconocimiento de la letras, de las palabras hasta llegar al procesamiento de la oración. Esta explicación es evidentemente insuficiente.

ciente, ya que la suma de las partes no garantiza la conformación adecuada de un todo semántico y además, presupone un divorcio entre el texto en sí y la experiencia conceptual anterior del individuo. Se ha demostrado, en contra de esta posición, que el procesamiento de la información en un nivel determinado depende, también, de la información procedente de niveles superiores³. Así las letras se reconocen mejor si aparecen en palabras, las palabras se entienden mejor si se encuentran en oraciones significativas y las oraciones se asimilan mejor si aparecen en un contexto coherente.

La ineficacia de los modelos anteriores para explicar aspectos cruciales del proceso de lectura, condujeron al desarrollo de teorías de procesamiento descendente que plantean, que un buen lector, se sirve de sus conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el contenido del texto, más que a claves gráficas por sí mismas.

El acto de leer - que como advierte Todorov - parece ser un proceso que no amerita reflexión alguna, es en realidad un proceso clave, cuyas estrategias es preciso que los más jóvenes realicen en forma consciente, no sólo para entenderlo, sino para que el mismo resulte verdaderamente eficaz.

En dicho proceso existen elementos a tener en cuenta, que experimentan, tanto los lectores expertos como los aprendices. Con la diferencia de que los primeros, si bien no las explicitan, ya las han internalizado.

Un elemento clave de nuestro quehacer como docentes del área de la lengua es el de abordar el aspecto teórico-práctico del proceso de la lectura en las horas de clases dedicadas especialmente a la lectura comprensiva. Estaremos proporcionando las bases de la metacognición. De esta manera, trabajando con los textos auténticos de estudio que los alumnos deben comprender, interpretar, asimilar y retener para transferir, no sólo están aprendiendo contenidos conceptuales, sino lo que es más importante, cómo los están aprendiendo, a partir del reconocimiento y aplicación de sus propias e individuales estrategias de lectura comprensiva. Esto es lo que los volverá autónomos, ya que podrán ajustar el proceso a cada contexto coyuntural de lectura y a cada tipo de texto que intenten abordar.

En principio haremos referencia a los planteos de Frank Smith, acerca de las relaciones existentes entre el lector, (el ojo y el cerebro del que está leyendo) y el texto (en tanto código gráfico). Este autor nos dice que la lectura depende de lo ajustadas que estén las dos fuentes: la *información visual* y la *información no visual*, para que la lectura no sea sólo un acto mecánico, sino una lectura comprensiva autónoma.

Es pertinente tener en cuenta la importancia de hacer consciente, en el acto de leer, qué ofrece la información visual, qué se puede esperar del alcance de este tipo de información, y cómo activar y traer a nivel consciente la información no visual, para potenciar el proceso de lectura comprensiva integral.

Un lector con capacidad para discriminar una y otra dimensión, la de la información visual y la de la no visual, es un lector que “dirige” su lectura.

Veamos, entonces, cómo las podemos caracterizar a partir de la confrontación de una con la otra en el siguiente cuadro comparativo:

³ Desde que Frank Smith hablara de la información no visual, (y que yo denomino *mundo interior*), que puesta al servicio de la comprensión lectora, determinará que sea una lectura comprensiva, en su texto Smith, F. *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, (1983).

| la información no visual | la información visual |
|--|---|
| Está constituida por los conocimientos estructurados en el mundo interior del lector. Es todo aquello que ha de lo impreso en el texto incorporado con anterioridad sobre el tema que está leyendo, ya sea por medio de lecturas previas como de explicaciones recibidas con antelación. | Es la información que el cerebro está recibiendo. Este tipo de información no requiere de una especial configuración. Con algunos elementos significativos se pueden recuperar los faltantes. Significa que con muy pocos rasgos distintivos de los caracteres del abecedario que dominamos se puede comprender el texto. |
| Son las ideas propias, ya sean éstas erróneas o acertadas. | Es la capacidad visual, y sólo se necesita de una iluminación mínima y suficiente material para encontrarle sentido al mismo. |
| Son los conocimientos que se poseen acerca del lenguaje en el que está impreso el material textual. Esto significa el dominio relativo de la lengua en la cual está escrito el texto. No sólo el conocimiento acerca de la temática y de la estructura textual o paratexto, sino además de la significación de un porcentaje suficientemente elevado de los elementos léxicos, o del significado de los vocablos empleados por el autor tanto los que dirigen la lectura, (elementos de coherencia y cohesión) como los específicos del área de la disciplina. | Esta información se adquiere a partir de un fenómeno fisiológico visual o táctil. Se realiza a través de los ojos. De hecho existe un límite en la cantidad de lo impreso que puede ser identificado en un “golpe de ojos” o fijación ocular. |
| Es el conocimiento acerca de la manera adecuada de leer. En nuestro sistema alfabético, a cada grafema corresponde un fonema, y se recorre en forma de hilo espaciotemporal, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El reconocimiento de las posibles interrelaciones entre las proposiciones o estructuras que puede asumir un texto. | Aunque también influye en la comprensión la mayor o menor velocidad lectora, que depende de la capacidad de una mayor o menor amplitud en el ángulo de la fijación ocular, o sea la cantidad de veces que se inmovilizan los ojos en cada renglón. |

Para Frank Smith la relación entre las dos fuentes de información, la visual y la no visual, es de reciprocidad. Afirma que *“cuanto más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere”*⁴.

El sujeto lector puede ver disminuida, y hasta deteriorada la eficacia de su acto lector por las siguientes circunstancias escolares:

- El material que va a leer trata sobre algo no conocido y con el que no puede establecer relaciones o conexiones con sus esquemas mentales o su propio “mundo interior”.
- Desconoce muchas de las palabras del texto, ya sea porque son muy específicas de una ciencia o disciplina de la que no es experto ni conocedor, o porque pertenecen a

⁴ Smith, Frank, op. cit.

otra lengua que no es la materna, y no puede reconstruir el sentido a través del contexto. Esto requiere que deba poner mucha concentración en cada palabra, o en muchas palabras de la línea, con lo que al final se pierde el sentido del conjunto.

- Se encuentra, o lo han puesto en condiciones de ansiedad por razones exógenas al acto mismo de leer. Está exigido por el tiempo, conminado a demostrar lo aprendido a partir de la resolución positiva de “pruebas”, “test” “evaluaciones”.

Estas razones incrementan la necesidad de información visual y tienen la consecuencia paradójica de hacerla difícil de ver en el texto. Como resultado de esto, el sujeto lector queda convertido temporalmente en un “ciego funcional”. Mira, pero no es capaz de ver, y mucho menos comprender el texto. Un renglón impreso, claro para el lector experto sobre el tema de que trata, puede resultar casi o completamente, ilegible para el alumno, cuya dependencia de la información visual, puede limitar su percepción a sólo dos o tres palabras en la mitad del renglón.

Muchas de las acciones simultáneas por las que el sujeto lector rescata información de un texto le pasan inadvertidas en el nivel consciente. Al hacerlas conscientes, no perderá de vista la multiplicidad de pasos que el proceso de leer activa, de manera tal que no correrá el riesgo de simplificar al acto lector porque si toma conciencia de los momentos cognitivos que se producen al leer, se potencia la habilidad, se afianza la agilidad comprensiva y se hace posible la inferencia.

A partir de las observaciones y de las mediciones realizada con grupos de alumnos en lo que respecta a las estrategias lectoras que se dan en forma individual en función de las historias escolares, vemos que no se pone en acto - ni en forma explícita ni en forma implícita - una actitud positiva de recepción de la información ante el texto de estudio. Las manifestaciones verbales de los alumnos corroboran los obstáculos que los fantasmas de la lectura activan, ya que no asumen el acto de leer textos, ya sean estos de estudios o los recreativos, como un proceso. Es importante reconocer en forma consciente que un proceso tiene momentos que se articulan entre sí, pero que, lo que es más importante, cada momento justifica y determina al siguiente.

No podemos dar por supuesto que las nuevas generaciones de estudiantes vivencian, en sus experiencias de lectura para el aprendizaje, los momentos del proceso tal como lo realizan los lectores diestros. Éstos los tienen internalizado y los ponen en acto inconscientemente, cada vez que toman un texto complejo, que articula niveles de conceptualización abstractos o con definiciones científicas.

Lo curioso es que los jóvenes estudiantes, sí pueden hacer uso de estos momentos del proceso de la lectura - aunque en forma inconsciente - cuando los textos son ficcionales y narrativos, o pertenecen a la esfera de lo recreativo, pero no pueden transferir por sí solos esa misma experiencia a los materiales de lectura académicos o de estudio.

Por estas razones incluimos aquí el análisis exhaustivo del proceso de la lectura, tal vez con un detenimiento, casi diríamos artificial, de cada paso, pero es que de esta manera abarcaremos la mayor cantidad de situaciones reales de lectura.

El análisis del proceso permite también hacer conscientes las estrategias de abordaje del texto, ya que cada lector releva o jerarquiza un momento del proceso sobre otro, en función del tipo de texto y los objetivos de lectura precisos. Esto es, cada momento del proceso está en función del contexto o de la coyuntura de lectura. Pero todos los pasos

del proceso, en mayor o menor grado, tienen una razón de ser y por lo tanto de una manera u otra, deben experimentarse.

Para analizar en detalle este proceso, imaginemos o visualicemos una situación concreta de lectura y, a la vez, tratemos de explicarnos “qué cosas” está experimentando un sujeto lector en particular antes, durante y después de esta actividad intelectual. Por lo tanto, dividamos el proceso - que en realidad es un proceso continuo - en tres momentos: prelectura - lectura - poslectura. Para la elaboración del siguiente desarrollo acerca del proceso de la lectura, nos basamos en el trabajo de Ted Shuder, Suzanne Clewell y Nan Jackson (1989)⁵.

Durante la prelectura

Ante las primeras percepciones del texto, el cerebro lector selecciona universos significativos (o marcos de significación) que pudieran caber dentro del marco semántico a que se hace referencia desde el reconocimiento de la “forma textual” o sea, desde la apreciación del tipo de texto que se abordará. Luego será el título y/o señales léxicas, o icónicas, o gráficas, las que ofrecen material para la “convocatoria” de las propias estructuras mentales acerca de la temática en cuestión, o las asociaciones libres que se activen a partir de esas señales mencionadas.

Además la mente predice la posible información que podría contener el texto, y apoyándose en las pistas que el texto le va presentando (palabras, frases remarcadas) se van dando pasos desde la predicción hacia la formulación de hipótesis a partir del soporte: algunas palabras, distribución del texto, tipos de letras, imágenes y epígrafes.

Esto significa que sólo con tomar el texto impreso y distinguir algún elemento significativo, sea éste lingüístico o paralingüístico, el sujeto lector, tendrá la posibilidad de “convocar” y “traer a pantalla” - esto es a nivel consciente - todo lo que su “mundo interior” tiene “archivado” acerca del tema en cuestión.

Como vemos, el bagaje de conocimientos del “mundo interior” del lector se activa mucho antes de que lea efectivamente el texto. Significa que al acto de leer confluye más información de su cabeza, o de sus estructuras cognitivas y de su memoria enciclopédica que del texto que tiene entre manos.

Elabora hipótesis acerca de lo que el texto trata, acerca de las ideas líderes, conductoras o centrales o del tema del texto. Estas primeras hipótesis están guiadas por un específico propósito de lectura particular, individual e intransferible.

Un lector que puede experimentar este proceso, a nivel consciente, comprobará que para captar lo esencial del texto, las hipótesis surgen primero como tema (de qué va a tratar el texto -materia general o específica-). Pero observará que aún con muy poco contacto con el texto, ya ha podido formular una hipótesis tentativa, más o menos conscientemente, sobre lo esencial (tópico/comentario) a partir de las claves de los títulos e ilustraciones.

Durante la lectura misma

En el transcurso de este estadio del proceso, el lector se formula preguntas o interrogantes que señalan las expectativas que dirigirán u orientarán la lectura misma. A medi-

⁵ Shuder, T. et al., “Captar lo esencial en un texto expositivo” en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* Muth, Denis, Compiladora, Buenos Aires, AIQUE, (1991).

da que recorre el texto con sus ojos, reconoce la información ya elaborada con anterioridad y dispuesta en su memoria a largo plazo, y a la vez, verá confirmadas y corroboradas u objetadas y rechazadas muchas de sus predicciones e incertidumbres.

Esta etapa del proceso está guiada por el texto, en tanto la prelectura está orientada o dirigida por el "mundo interior" del lector.

El lector está realizando una simultánea verificación de la adecuación de las hipótesis previas con los datos reales del texto, a medida que lo recorre y comprueba cuánto de lo que había predicho se hace explícito en el texto, o no. Es un estadio del proceso que se repite varias veces a lo largo de la lectura, de manera alternada.

Se toma una decisión respecto del valor de la hipótesis planteadas en función de los datos recabados del texto.

En este proceso de toma de decisiones la hipótesis es evaluada, al confrontarla con el bagaje de conocimientos activados y el conjunto de claves organizadas del texto; ambos elementos constituyen dos cuerpos de información, separados pero a la vez relacionados, frente a los cuales la hipótesis deberá probar su pertinencia. La hipótesis tendrá sentido a la luz del conocimiento del mundo que posea el lector y, a la vez, deberá estar apoyada en las señales del texto y su organización.

Durante la postlectura

Después de leer la totalidad del texto, surge una interpretación del mismo, en realidad, una auténtica construcción independiente, tanto del conocimiento del mundo del sujeto lector, como de las señales léxicas, estructurales y temáticas del material de lectura.

Es en este momento del proceso cuando el lector, confirma definitiva y globalmente si aparecen diferencias significativas entre lo predicho, lo inferido y lo información que ha recabado del texto.

Por último, para finalizar este proceso cíclico comprobado. Realiza en sí un control de la lectura para asegurar el sentido, de acuerdo con toda la información y autocorrige en función de la confrontación entre ideas e hipótesis y predicciones corroborables en el texto. El texto se le volvió transparente y le permitió apoderarse de la información leída, en el mismo momento en que pudo confirmar - o no pudo confirmar - las expectativas o incertidumbres iniciales.

Cabe pensar que la comprensión de la lectura es un proceso de construcción y evaluación de la interpretación de un texto, entendiéndose dicha interpretación, como una hipótesis acerca de su significado. Las interpretaciones y las predicciones constituyen hipótesis y forman parte esencial de los procesos de comprensión de la lectura.

2.1.1. Estrategias para potenciar la lectura comprensiva a partir del proceso lector

Toda estrategia basada en el proceso de la lectura tiene que partir de un par de cuestionamientos previos: *¿Qué sabemos sobre este tema?* y *¿Qué más queremos saber sobre el tema?*. Estos interrogantes serán parte del trabajo del aula, es decir, deben hacerse explícitos en el inicio de la actividad lectora. Las respuestas a cada una de tales preguntas serán verbalizadas por cada alumno, ya que es importante que el docente

conozca las hipótesis, predicciones y expectativas de lectura de sus alumnos (las suposiciones y las suposiciones subyacentes del grupo de estudiantes). Es un espacio de reflexión imprescindible que se retomará en el momento de la poslectura, y garantizará que se registren en la M.L.P. (memoria de largo plazo) elementos conceptuales más organizados, y afectivamente estructurados en el mundo interior del lector.

Por eso decimos que de los tres momentos del proceso lector, el de la *prelectura* es el más importante, y el que merece que la estrategia de la lectura comprensiva valore y jerarquice adecuadamente. Esta etapa puede ser dialógica o puede registrarse, por escrito, en forma de mapas conceptuales, en afiches o en la pizarra. Es el momento preciso para llevar a cabo las siguientes actividades intelectuales:

Antes de leer:

- **Aporte de ideas:** Hipotetizar o consignar lo que ya se sabe. El proceso comienza cuando el maestro o profesor pide a los alumnos que digan todo lo que piensan, sienten o saben del tema de estudio o del contenido textual. Se puede ayudar y estimular al grupo a formular preguntas para abordar al texto, o para que manifiesten sus expectativas de lectura. Los alumnos hacen un registro individual, a modo de preevaluación del aprendizaje, de lo que piensan que saben o que dirá el texto.
- **Categorización:** Exige un pensamiento más reflexivo. El docente pedirá que se busquen formas de categorizar las ideas vertidas. Los alumnos deben encontrar categorías o grupos de ideas que se relacionen entre sí. Este proceso es posterior al momento en que se vierten las ideas. Esto permite anticipar las categorías básicas y las estructuras organizadoras del texto.
- **Predicción:** Para mejorar la habilidad de lectura de un texto expositivo, se sugerirá a los alumnos que formulen predicciones de las categorías básicas que los autores habrían tenido en cuenta. Prediciendo las categorías, uno se aproxima a la lectura pensando ya en dichas categorías y en la organización de los datos en cuestión.
- **Formulación de preguntas:** El rol del maestro - para encontrar preguntas que puedan guiar la búsqueda del conocimiento del lector - es de extrema importancia. No deberíamos iniciar la lectura de un texto hasta que no hayan surgido, del grupo, algunas preguntas que realmente guíen la lectura. “¿Qué quieren averiguar?”. Paulatinamente las preguntas se tornarán más individuales.

Cuando los estudiantes aportan sus ideas y piensan en estructuras de categorización, las discrepancias de opiniones son inevitables. Se articularán áreas de conocimiento parciales, áreas de información conflictiva, con el modo de concentrarse en puntos importantes.

Combinando la explicitación grupal de la hipótesis, la evaluación del propio conocimiento y la formulación de preguntas que guíen la lectura, se provee un marco enriquecido para la lectura, la comprensión y la memoria.

El siguiente aspecto es lograr que los docentes identifiquen un propósito para la lectura. Es el aspecto que más ha costado y cuesta que los docentes interpreten: la cuestión de separar, esto es, identificar y distinguir entre su propio propósito docente escolarizado y el propósito de trascendencia y de actuación natural de sus alumnos.

Lo que sí le dará una vital relevancia y autenticidad a la actividad de la prelectura, es la de proponer un *propósito para la acción de leer* un determinado texto pero que esté pensado desde el propósito de los alumnos y no desde el del profesor con el peso de la curricula planificada. Todo acto de lectura está signado por un propósito específico y que es comunicativo y trascendente. Nadie lee por leer o escribe por escribir, en la vida real.

Leer por leer o escribir por escribir, son actividades carentes de sentido, aunque, hoy por hoy, sea una situación muy frecuente en las aulas de todos los niveles de la formación escolar.

Para que la lectura se convierta en una necesidad vital, relevaremos el momento de la prelectura para explicitar el propósito que regirá y dirigirá la construcción y la acción de rastrear el significado en el texto a leer.

Es, tal vez, necesario entonces, revisar la consigna "*Chicos lean este texto para mañana*" o "*Lean esto y hagan un resumen*". Con este tipo de actitud hacia el texto y hacia la lectura, les estamos transmitiendo a nuestros alumnos que no existe una interacción con el texto porque no hay una intención previa, una necesidad específica y verídicamente contextualizada a la hora de leer un texto.

¿Cómo revertiremos esta situación? En principio será el docente el que provea a sus alumnos el propósito de lectura, brindándole el espacio temporal adecuado en el momento de la prelectura. Paulatinamente los alumnos irán haciendo consciente esta acción rectora y orientadora de su acto de leer y, sistemáticamente, cada uno irá auto proponiéndose sus propios e intransferibles propósitos de lectura cada vez que aborden un texto.

¿Qué es un **propósito de lectura**? Es intención expresa por encontrar una finalidad precisa y determinada para la lectura de ese texto preciso y determinado que consideramos deben leer nuestros alumnos. Es un objetivo de *acción*, una aspiración que *trasciende el acto mismo de la lectura*. Es la mira que permitirá determinar el *tema* o el *asunto* que el texto aborda en función del propósito de lectura. Es la "brújula" que nos *orienta* en el "cosmos" textual para determinar lo esencial y desechar lo superfluo. Es un proyecto peculiar indispensable, que le dará sentido a la interacción texto/lector.

¿Cómo se determina un propósito de lectura? Tal como se realiza en la vida cotidiana: si queremos cocinar un determinado plato, debemos leer recetas de cocina; si queremos aprender un juego, leemos sus instrucciones; si queremos entretenernos leemos una novela o cuentos o chistes; si queremos aprender sobre algo, leemos informes o monografías sobre la materia; si queremos escribir o publicitar o divulgar acerca de un asunto específico de interés general, leemos publicaciones o textos sobre ese tema en particular.

¿Cuáles son las posibles instancias didáctico-metodológicas para trabajar el propósito de lectura en el espacio de la prelectura? Pensando la consigna desde el punto de vista de una estrategia para concretar un *proyecto comunicacional* de vida auténtico, verídico. De manera tal que la acción de leer sea una acción que posibilite una instancia de trabajo intelectual de nivel superior:

- Leer para elaborar folletos explicativos acerca de . . .

- Leer para elaborar un libro colectivo acerca de . . .
- Leer para exponer sobre ese tema ante . . .
- Leer para resumir la información recabada en la biblioteca y brindarla a los compañeros
- Leer para ir completando la estructura de la monografía sobre . . .
- Leer para componer un archivo de información acerca de . . . para el diario escolar, la feria del libro, los discursos de las fechas patrias, para . . .

Nunca, jamás, consignas que digan: "leer para subrayar las ideas principales", "leer para resumir y entregarlo a la profesora", "leer para el examen", "leer para dar la lección", "leer para practicar la lectura". Estos **no son** propósitos de lecturas. Son situaciones artificiales y escolarizadas que remedan y desnaturalizan el acto constructivo de la lectura. Y lo que es peor, alejan al potencial lector de una actividad vital, porque se le ha presentado siempre como una acción carente de sentido y de trascendencia.

Estos momentos, como ya hemos observado, son fundamentales, pero requieren una actitud alerta del docente para no caer en un exceso de prolegómenos que cause fatiga en lugar de despertar interés. La dosificación de las actividades de prelectura forma parte de la dinámica lectora, la cual debe contar con una cuota de intriga que cautive al estudiante/lector.

Durante la lectura

El docente determinará la longitud de los textos, y la subdivisión en fragmentos que puedan leerse integralmente, antes de discutir y ordenar las ideas. A su vez, proporcionará espacios para la lectura individual, y otros para la lectura comunitaria en voz alta colectiva o grupal.

Los alumnos leerán activamente buscando nueva información y respuestas a sus preguntas, y posiblemente surja información que no se había previsto, generando un genuino intercambio entre lector y autor.

Después de leer

Una vez terminada la lectura del texto completo, los alumnos confrontarán sus ideas previas, lo que ya sabían o creían saber y lo que querían saber, con la información proporcionada en el texto, integrando toda la información. De esta manera cada alumno construye su aprendizaje.

La reflexión que sigue a la lectura es fundamental como período de esclarecimiento, para verificar si los alumnos han alcanzado un grado de comprensión satisfactorio, y si permanecen algunos errores conceptuales, que habrán de ser objeto de investigaciones posteriores.

Al hacerse una puesta en común de lo que el proceso significó para el alumno o para el grupo completo, se tendrá otra oportunidad para aclarar significados y categorizar el nuevo conocimiento, organizándose lo que se ha aprendido. Es una excelente ocasión para guiar la reflexión grupal sobre el aprendizaje logrado.

Si se revisan las ideas previas de aquello que los alumnos creían que sabían, se verá que los errores de concepto se han puesto en evidencia durante el proceso de lectura. Se alentará a los alumnos a seguir repasando el corpus de ideas verbalizadas y haciendo críticas, a fin de completar “baches”, y cambiar conceptualizaciones.

Además, constituye un espacio para el análisis crítico del texto, del modo en que está escrito, su claridad en la redacción, la eficacia en la organización estructural, en cuanto a lo estilístico; en cuanto al contenido conceptual, se reparará en la pertinencia de la información o los datos y el grado de complejidad, además de categorizar cuán completa es la información presentada. Es importante que los estudiantes puedan criticar textos o los materiales de estudio. Esto les dará la oportunidad de verificar que, en algunas ocasiones, si no entienden algo, no es porque no saben leer, sino porque el autor del texto no estuvo suficientemente claro en su composición.

Estos procedimientos son efectivos para estimular la lectura comprensiva y la retención en la Memoria a Largo Plazo, porque permiten que los alumnos interioricen un proceso de aprendizaje independiente, disfruten de la lectura y estimulen su juicio crítico.

Se demuestra así que se acepta la información incompleta del alumno, pero a la vez se abre un camino para que el conocimiento pueda reacomodarse. Esta estrategia ayuda al estudiante a observar conscientemente su propio proceso lector y de aprendizaje y a ejercer un cierto control sobre dicho proceso... lo que irá transformándolo paulatinamente en autónoma.

Reconocemos que, en la práctica, cambiar el enfoque metodológico en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes, para introducir el propósito lector del estudiante en primer plano es lo que más les ha costado a todos los profesores. Pero una vez que se logra encontrar la forma de producir proyectos comunicativos auténticos la motivación hacia la lectura y hacia la práctica de la lectura pega un salto cualitativo considerable.

2.2. Acerca del Proceso de la escritura

La lectura y la escritura se complementan y se resignifican mutuamente. No se puede desarrollar una sin la otra y menos cuando nos estamos dedicando a la animación a la lectura y la promoción de un espacio vital como la biblioteca.

Acordamos con Daniel Cassany cuando dice que un *lector eficaz y competente*, puede ser un *escritor eficaz y competente*, porque será un “*productor de texto/lector*”. Esto significa que al redactar textos propios, como textos a partir de lo leído, tendrá en cuenta los aspectos que como lector releva en el texto: la interacción comunicativa, el soporte textual correspondiente, el paratexto, la estructura textual y las señales de cohesión y, será sensible al distinguir el sistema de la argumentación/exposición/descripción de los materiales textuales.

La escritura y la redacción, en este marco cognitivo que estamos proponiendo, debe concebirse como uno de los instrumentos para la representación del mundo físico, social y biológico, destinado a hacer transparentes las prácticas culturales por medio del lenguaje.

La cultura misma constituye, al decir del psicolingüista Jerome Bruner⁶, un texto ambiguo que precisa constantemente de la interpretación de quienes participan en ella, y el lenguaje juega aquí un papel constitutivo en la creación de la realidad social. La redacción deberá situarse en la formación profesional en el marco de ese proceso constante de creación y recreación.

En ese sentido los nuevos modelos de producción textual nos permiten visualizar al acto de redactar o a la escritura como un proceso que comienza antes de escribir el texto mismo y culmina cuando el receptor previsto lo lee.

En el momento de la producción textual, el sujeto tiene a su disposición un conjunto de posibilidades y recursos de procesamiento claves, que dependen de las siguientes variables: la motivación, la atención, el control motor, la memoria y la retroalimentación.

Estas variables constituyen los factores cognitivos individuales, que se agregan y articulan con el acontecer cognitivo social y cultural que comparte con los otros sujetos de su misma comunidad de lengua, de contexto cultural, etc. que involucran a las representaciones mentales sociales y el imaginario colectivo. Estas variables facilitan la circulación de los discursos y sus estructuras así como lo que se espera o lo que los receptores esperan en y de los textos.

La redacción como acto humano implica la resolución de problemas de comunicación, que como ya vimos son tanto individuales como sociales.

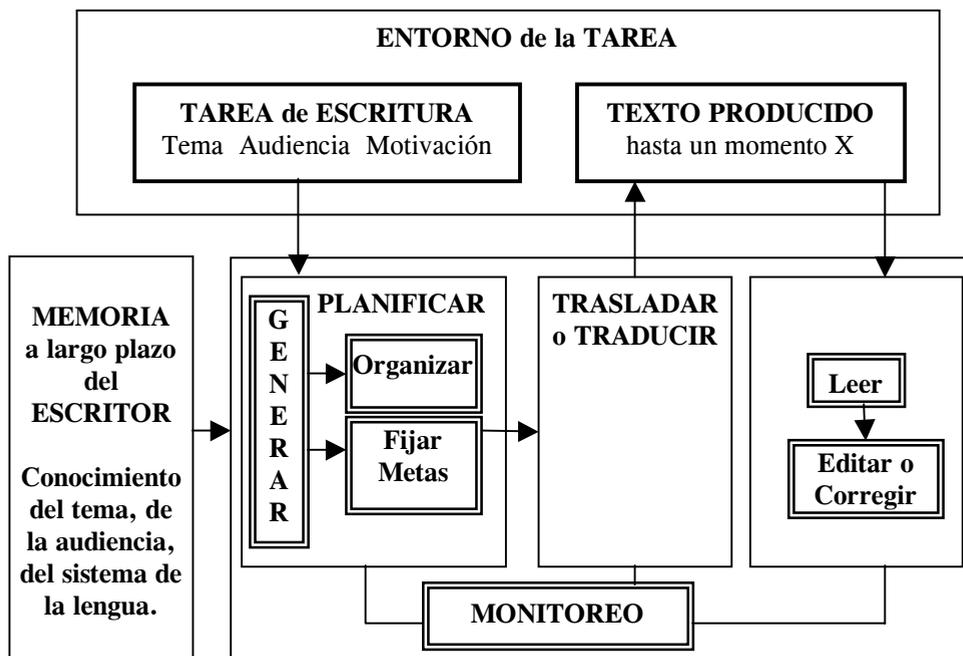
Así se explica cómo los conocimientos previos del escritor, los recursos de procesamiento de que dispone, el estado actual de sus estrategias de producción, de sus conocimientos y sus experiencias anteriores en situaciones similares, aumentan o disminuyen sus posibilidades de resolver un problema textual con eficacia en un contexto determinado.

Todas estas consideraciones nos permiten analizar el aprendizaje de la escritura en un marco conceptual teórico nuevo, donde es posible que imaginemos al estudiante escritor aprendiz dentro de ese complejo proceso de producción y al acto de escribir también como un complejo proceso. Cuando imaginamos estos dos procesos en movimiento durante la resolución de un problema de escritura, reconoceremos el conjunto de saberes que ese estudiante actualiza al recibir la consigna de trabajo. El visualizar estos procesos nos podrá aportar, a los docentes, una comprensión diferente de la tradicional para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Y al estudiante una manera de potenciar sus habilidades al convertir este saber en una estrategia metacognitiva.

Vamos a exponer el marco teórico de un modelo basado en la psicología cognitiva, que es al cual nosotros adherimos, y en cual sustentamos nuestra propuesta didáctica. Estamos refiriéndonos al modelo de producción escrita de Hayes y Flower del año 1980⁷ que reconocen en general tres grandes procesos: Planificación, Traducción y Revisión.

⁶ Bruner, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, (1996).

⁷ Hayes, J.R. & Flower, L.S., "Identificando la organización de los procesos de escritura" En: Manrique, A. comp. *Lectura y Escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz, (1980).



Lo que hacen estos investigadores es estudiar los pensamientos de una persona en el acto de escribir a través de protocolos de análisis en los cuales esa persona cuenta qué está pensando o haciendo durante la producción de su texto. De la saturación de la experiencia en una apropiada cantidad de sujetos se obtienen los datos contundentes para construir el modelo de producción escrita que reproducimos.

De esta manera, dividen al mundo del escritor en tres partes:

1. Entorno de la tarea: es todo aquello que rodea al escritor, mundo físico y otros sujetos. Incluye la tarea específica de escribir, que en nuestro caso son las consignas de trabajo como propuestas de escritura, el contexto de pares y profesores, la información sobre las motivaciones del escritor, y desde que superó el "síndrome de la página en blanco", ese primer prototexto es un importante elemento del entorno, porque el escritor se refiere a él una y otra vez durante el proceso de composición.
2. La Memoria a largo plazo del escritor: es la parte del modelo que representa los conocimientos que el sujeto que escribe tiene almacenado sobre gran cantidad de temas. La idea que posee sobre su/su posible/s receptor/es, así como sobre los planes generales de escritura: estructuras, partes, registros, convenciones, etc.
3. El proceso de escritura incluye tres macroprocesos o momentos:
 - a) Planificar: con un lugar central por ser la fase más profunda del proceso de la información. Este momento incluye tres subprocesos: *generar o engendrar*: desempeña la tarea de recuperar la información relevante de la memoria a largo plazo, del ambiente o de ambos. Permite seleccionar la información considerada significativa para alcanzar la meta propuesta. *Organización*: es un propósito de ordenación de la información en un plan distributivo, en un formato determinado. Este plan puede estar estructura-

do temporalmente o jerárquicamente, o en ambas formas. El *fixar metas* puede provenir de datos del entorno o de la memoria, y permite reconocer y seleccionar la información relevante de la que no lo es. Permite, entonces identificar y traer de la memoria criterios que serán utilizados también para editar y corregir.

- b) **Trasladar o Traducir:** es un proceso mayor que se encarga de transformar la semántica (contenidos e ideas) en sintaxis, mediante principios de linearización. Linearizar supone un esfuerzo del escritor al tener que traducir las ideas a una modalidad sucesiva como es el lenguaje. Es decir, que la función de este proceso es la de tomar material de la memoria bajo la guía de un plan de escritura y transformarlo en oraciones aceptables.
- c) **El proceso de Revisión:** con sus dos subprocesos: *lectura y edición o corrección* es el momento de leer y corregir fallas formales de la sintaxis, cambia palabras que están equivocadas, o que llevan ambigüedad de significados, o evalúa si un término técnico es apropiado, etc.

El Monitoreo se relaciona con los tres macroprocesos y, es considerado una especie de control que permite mostrar cómo los escritores manipulan los procesos y subprocesos de escritura de manera diferente. Son éstas la variantes personales de recorrido de los momentos y las detenciones en los distintos momentos del proceso. El monitoreo permite reconocer distintos estilos cognitivos entre las personas al escribir.

Es importante precisar, que en nuestras aulas hemos apreciado empíricamente que los conocimientos que los redactores poseían sobre la escritura producía variantes individuales significativas, que afectaba no sólo a la posibilidad de obtener un texto bien escrito, sino que también influía poderosamente en la planificación y generación de ideas apropiadas. Estamos refiriéndonos a conocimientos que incluyen parámetros tales como: para qué y a quién se escribe, o cómo se estructuran diferentes tipos de textos.

2.2.1. Estrategias de producción:

Según van Dijk y Kintsch⁸ resulta necesario considerar a la producción como un proceso estratégico en el sentido que de que existen en la memoria mecanismos flexibles capaces de operar simultáneamente, cooperando así en el momento en que la persona que intenta producir un mensaje los requiere.

La flexibilidad del mecanismo está dada por las estrategias que hacen posible la representación en paralelo del contenido de los mensajes, sus expresiones del léxico (palabras), sus formatos sintácticos (orden dentro de la oración), las visiones ideológicas (estructuración de las cláusulas) y sus estructuras fonológicas (representación de sonidos o grafemas).

La noción de simultaneidad es de suma importancia tanto en el proceso de producción como en el de comprensión de los discursos.

En el marco de estas investigaciones se mostraron los comportamientos de algunas estrategias fundamentales para la producción:

⁸ Van Dijk, T., Kintsch, W., *Estrategias de comprensión discursiva*, Buenos Aires, Paidós Comunicaciones, 1983.

1. Estrategias de producción interactivas y pragmáticas, que incluyen acciones, planificación de la producción y planes discursivos.
2. Estrategias de producción semántica, que incluyen estrategias para la construcción de macroestructuras semánticas (es decir, temas o significados globales de los mensajes) y estrategias para la construcción de microestructuras semánticas (significados locales).
3. Estrategias para establecer la coherencia local de un pasaje.

Nos proponemos presentar aquí una metodología didáctica que, si bien lleva algún tiempo presente en los materiales de lectura educativos, es muy excepcionalmente puesta en práctica en las aulas. Hablamos del Método por Tareas o el diseño y desarrollo de Proyectos en el aula, en este caso de un proyecto comunicativo auténtico e interdisciplinario que integre y articule los contenidos de Lengua y Literatura, Matemáticas, las Ciencias Sociales y Naturales con el desarrollo de las destrezas en el uso de la biblioteca, las técnicas investigativas y las estrategias comunicacionales.

Intentamos demostrar que si un docente tiene la posibilidad de vivenciar, con el Taller en esta instancia de perfeccionamiento docente del Centro, la forma y la propuesta del trabajo por Proyectos, poseerá una excelente experiencia en este enfoque didáctico y, mientras desarrolla las habilidades en el uso de las herramientas metodológicas, estará más capacitado para trasladar al aula con sus estudiantes esta metodología de trabajo, de una manera más rica, más creativa o más personalizada.

En este intento de articular los contenidos curriculares de las distintas áreas y los distintos Niveles con la tarea en la biblioteca en un contexto de aprendizaje por Proyectos educativos de comunicación real se nos impusieron tres desafíos:

- Modificar el paradigma que define al aprendizaje como adquisición o acumulación de conocimiento hacia la concepción del conocimiento como fuente para la solución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.
- Considerar la naturaleza social del aprendizaje, desarrollando una postura ideológica: “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares metodológicos sobre el cual debe ser construido el aprendizaje de todo para toda la vida.
- Concebir al conocimiento en sí mismo como un todo coherente u organizado, reaccionando contra la compartimentación y especialización creciente, a fin de que redescubramos la unidad del conocimiento en un enfoque interdisciplinario para comenzar a ver las cosas desde una perspectiva transdisciplinaria.

Y esto es así porque encarar metodológicamente la acción en el aula por la construcción, elaboración y el desarrollo de Proyectos requiere concebir al *estudiante* como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo, aun aprendiz que posee un cierto cuerpo de conocimientos (estructuras y esquemas) que son los que determinan sus acciones y actitudes.

Requiere, a su vez, concebir al *objeto de conocimiento* -en este caso la lengua, el sistema de la lengua y al lenguaje- con su valor social comprometido con la comunica-

ción real y auténtica para los interlocutores precisos, reales y de un perfil reconocido. De esta manera los problemas lingüísticos (concordancia, puntuación, uso de los verbos, uso de los conectores, gramática oracional, textual, etc.) se pueden aprender vivenciándolos como usuarios reales, no simulados en un espacio artificial como el aula, usuarios que aprenden porque deben manejar todas las alternativas y proponer estrategias productivas e interpretativas reales. De esta manera construir un texto se convierte en un proceso y no en un trabajo estéril acotado al aula. En un auténtico desafío comunicativo y no en un repetitivo acto comunicativo para comunicarle al profesor lo que éste ya sabe y espera.

Este desafío comunicativo supone una acción de la vida real y que, por lo tanto, integra las acciones de borrar, tachar, probar, corregir, confrontar con la teoría, poner a consideración de los pares, para volver a borrar, tachar, y así hasta conseguir la expresión adecuada. ¿Adecuada a qué?

- A las intenciones del emisor.
- Al público – lector – escucha - al cual va dirigido.
- Al contexto cultural y social en el que el texto va a ocurrir.
- Al rol del autor del texto, ya que las tres variables anteriores conducen al productor textual a fijar una perspectiva como emisor que quiere alcanzar las metas por ellas explicitada.

Y por último, necesita que interpretemos a la *tarea en el aula* como un nexo entre las teorías y las prácticas, que estimulen la investigación del entorno, la interacción y la integración de los propios saberes con la experiencia comunicativa y con el uso de la herramienta, en este caso los procesadores de textos y programas de ilustraciones y accesorios. En donde las relaciones entre los conocimientos, las actividades y las operaciones cognitivas y operativas estén centradas en él:

- Saber hacer y saber hacer sobre las cosas
- Saber y saber hacer sobre los hechos comunicativos
- Saber qué logramos sobre las cosas y sobre las personas
- Saber y saber hacer cosas prácticas
- Saber y saber hacer en contacto directo con la realidad
- Saber y saber hacer por medios hablados, gráficos y simbólicos.

3. PROPUESTA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA BIBLIOTECA

Decíamos, una y otra vez, que el espacio de la biblioteca, tanto como el del aula, el del patio de recreos o el del laboratorio, posee una particular e intransferible riqueza formativa que no puede dejarse de lado, ni puede ignorarse.

Una vez que los docentes del Colegio Público Saavedra Fajardo habían reflexionado acerca de los nuevos presupuestos teóricos que organizaban el trabajo de la lectura y la

producción textual de manera diferente, pudimos estar listos para integrar de una manera nueva e inédita este espacio tan enriquecedor de la biblioteca del centro.

En esta segunda etapa del Proyecto las propuestas de trabajo estuvieron centradas en la biblioteca y en el trabajo de los alumnos en la biblioteca de manera coordinada en los distintos niveles.

Los objetivos que los profesores tenían eran los de transformar la biblioteca en un centro de documentación y recursos. Se proponían diseñar y llevar a cabo un programa de actividades en torno a la biblioteca que, por un lado, favoreciese en los alumnos la adquisición de habilidades en el manejo, búsqueda y organización de la información y por el otro, implicara a las familias en el proyecto de animación a la lectura a través de actividades participativas concretas.

3.1. Talleres y actividades

Se les presentó y se llevaron a cabo estrategias para favorecer el conocimiento y la manipulación del material textual y la ubicación y el desplazamiento por el espacio físico tanto de los propios docentes como de sus estudiantes.

Las primeras exploraciones se hicieron a través de dos actividades de Taller que luego los profesores adaptaron a sus grupos de alumnos respectivos.

La primera actividad fue la **Búsqueda del tesoro**. Esta propuesta de trabajo tenía como objetivo permitirles a los profesores recorrer y manipular tanto el espacio físico como los diversos materiales bibliográficos de la biblioteca. Mientras iban cumpliendo una serie de consignas y metas en pequeños grupos operativos, investigaban en las características diferenciales de los libros y en el espacio que respecto al contexto general cada uno ocupa.

Otra actividad similar es la **Búsqueda de las siete maravillas**. Sin embargo con esta actividad, la complejidad es mayor. Se le entrega a cada mini grupo operativo una lista de palabras, personajes, cosas, lugares, sentimientos, situaciones, ilustraciones específicas para buscar. También es muy interesante para que el usuario de una biblioteca explore el espacio y los elementos de la biblioteca, para valorar las diferentes posibilidades que le brinda cada sector y cada clase de libros.

Las bases de la actividades de esta propuesta de taller son las siguientes:

Instrucciones del juego:

Las siete maravillas pueden ser encontradas en cualquier libro o revista o diccionario o enciclopedia de la biblioteca.

Se deberá prestar mucha atención del lugar exacto de donde se retiró cada libro (estantería, y estante y entre qué libros estaba) porque luego deberá decirlo al grupo.

Estas maravillas encontradas deberán estar consignadas con palabras o con palabras y dibujos. No se aceptan sólo ilustraciones de las maravillas.

Cada maravilla vale dos puntos. Gana el equipo que en 15 minutos haya encontrado el mayor número de maravillas.

Cuando el profesor o la maestra da la señal de finalizada la búsqueda cada equipo muestra al grupo las maravillas encontradas y cuenta cómo hizo para resolver la búsqueda y cuáles fueron las dificultades encontradas y cómo se organizaron para llevar a cabo la tarea. Además debe dar las señales exactas del lugar en donde se encontraba cada maravilla. Fin de la primera parte.

Segunda Parte: Cada equipo deberá elaborar un cuento ilustrado organizando las maravillas encontradas de la manera que más le guste.

Cada equipo narra a sus compañeros de clase el cuento elaborado con sus maravillas encontradas.

Se evalúa la actividad completa:

¿Qué se puede encontrar en una biblioteca?

¿Cuántas clases de materiales y de libros se encuentran en una biblioteca?

¿Cómo están ordenados y se organizados los materiales de una biblioteca?

¿Cómo nos sentimos revolviendo los libros de la biblioteca?

¿Qué sentíamos ante cada maravilla encontrada?

¿Qué nos pareció la tarea?

Este tipo de actividades se integró con otras que buscaban desarrollar otras habilidades y destrezas cognitivas. Se probaban en el grupo de profesores y luego éstos los adaptaban a sus respectivos grupos con temáticas programáticas que estuviesen trabajando en esos momentos.

A continuación se presenta un listado clasificado de las posibles propuestas de trabajo de taller en la biblioteca y para la cual es imprescindible estar en la biblioteca para su realización.

Actividades para desarrollar las habilidades en el uso de las bibliotecas del Centro y la Pública

Actividades para la Búsqueda de Información:

Las actividades que favorecen la indagación y el buceo bibliográfico de manera lúdica, pero no por ello menos metódica, son las siguientes:

- Búsqueda del tesoro
- Búsqueda de las señales escondidas
- Las siete maravillas
- Buscar la ropa (o las casas, etc.) de los personajes históricos
- Encontrar hechos insólitos, animales extraños, paisajes exóticos, etc.
- Todo lo que se pueda encontrar sobre . . .
- Jugar con los ficheros: búsqueda del tesoro en las fichas o en los ficheros

Actividades para el Trabajo Intelectual:

También debemos tener en cuenta que otro importante aspecto a desarrollar en la Biblioteca es el de trabajo intelectual: acciones de leer comprensivamente, hacer síntesis y resúmenes e informes:

Las actividades que ayudan en este proceso son:

- Completar Redes Conceptuales incompletas con la ayuda del material bibliográfico. (CONCEPTOS)
- Copiar diez palabras claves de un texto para armar una exposición y un diagrama
- Ponerle epígrafes a fotos o imágenes extrayendo la información de los textos de la biblioteca.
- Elaborar titulares para artículos científicos
- Elaborar informes radiofónicos acerca de temas investigados en la biblioteca.

Actividades para el desarrollo del gusto estético literario:

Es importantísimo lograr que haya un lugar para el placer, el solaz y el esparcimiento de la lectura literaria. Las actividades para este criterio de trabajo pueden ser:

- Las jornadas de lectura silenciosa sostenida
- Leer para producir textos similares
- Leer para representar obras de títeres, o dramatizaciones o sombras.
- Leer y pintar, bailar o modelar acerca de lo leído.
- Buscar al personaje perdido y contar una historia con él
- Buscarle una pareja adecuada al personaje perdido para que se case con él.

Se necesitaba un eje que integrara y articulara a los diferentes niveles en un proyecto común y que permitiese observar cómo la misma clase de tarea puede adaptarse a los diferentes grupos.

Para continuar con el proceso de integración de la biblioteca a las tareas cotidianas, se les presentó, entonces, al grupo de profesores una propuesta de trabajo conjunta para que cada uno lo adaptara a su grupo de clase a fin de elaborar un Proyecto comunicativo y de investigación alrededor de un eje común a todos: **El cuento de Terror**⁹. Esta propuesta unificó a todo el centro y le exigió coordinarse en una tarea común:

DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROYECTO

Taller de cuentos: **EL TERROR**

Pautas:

1. Bajar a la biblioteca 1 vez a la semana
2. Utilizar juego y lectura
3. Realizar juego y lectura
4. Exponerlas en la biblioteca

Trabajamos en equipo

E.I.

E.P.

E.S.O.

Planificamos actividades

- Investigación (encuestas, entrevistas,...) → Demandas
- Trabajo con textos (lectura) y juegos → Demandas
- Relacionar con otro tema a través (Ej. humor y terror) de la lectura → Demandas
- Realizar producciones → Demandas
- Implicar a los padres
 - Con el espacio
 - Con las actividades
 - Con los recursos

⁹ Las actividades para el Proyecto se adaptaron de las recogidas en <http://contenidos.com/literatura/taller-cuentos/>

Se realizaron actividades de investigación en distintos universos y con temáticas afines para aprender distintas herramientas de recogida de datos: encuestas, entrevistas, para luego aprender formas de tabulación y presentación de los datos:

¿A qué le tienen miedo los niños de hoy? ¿A qué le tenían miedo los niños de antes?, fueron uno de los tantos centros de interés para salir a buscar respuestas que expliquen el por qué a todos nos gustan los cuentos y las historias de terror.

Se leyeron textos de ficción y de no ficción de terror y acerca de este tema, también tuvieron la oportunidad de gozar con una selección de películas del género y de una selección de sonidos y música de películas de terror.

Por último se realizó un concurso de cuentos de terror elaborados por los propios alumnos. Todos estos trabajos se realizaron con las siguientes pautas.

- Cada grupo debía bajar a la biblioteca una vez a la semana para realizar una actividad específica planificada por su maestro y consensuado con sus alumnos.
- Se realizaban allí las lecturas acerca del tema o de los cuentos de terror en la biblioteca.
- Se realizaban juegos y propuestas de Taller en la biblioteca por lo menos una vez al mes.
- Se producían textos y trabajos ilustrativos en el aula pero se los exponía en la biblioteca.

De esta manera muy pronto las paredes de la biblioteca se llenaron de gráficas que tabulaban los datos recogidos en las investigaciones grupales, de los dibujos de los más pequeños ilustrando sus miedos, también de cuentos breves y libros elaborados colectivamente por los grupos de alumnos, producciones relacionando el miedo con el humor, el miedo o el terror con el reino animal, con el mundo de lo maravilloso, etc, etc.

3.2. La organización de la biblioteca del centro

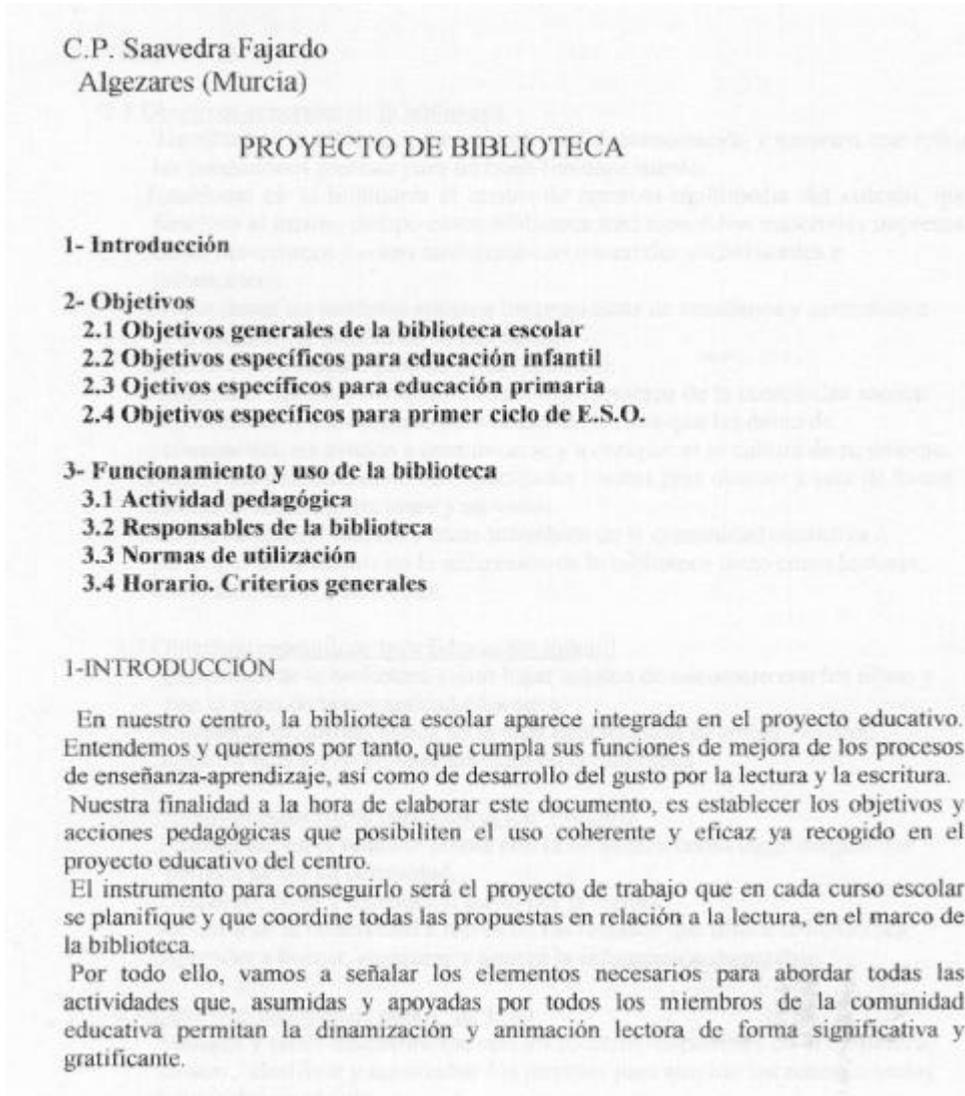
A continuación, se sintió, ya de manera ineludible, que la biblioteca necesitaba y debía tener una forma estructural de organizarse y de disponer de manera orgánica de todos sus recursos tanto físicos como materiales. Debía tener un reglamento para garantizar su uso de manera justa y equitativa.

Los alumnos estaban familiarizados con el trabajo de lectura, reflexión y estímulo que sólo se puede dar en ese ámbito tan especial rodeados de libros. Ya habían tenido la posibilidad de recorrer y tocar los materiales y familiarizarse con las distintas secciones y clasificaciones de su biblioteca. Ahora se podía sentir la necesidad de hacer renacer y sistematizar la vida de la biblioteca.

Nuestra postura pedagógica era, y sigue siéndola, que no se necesita empezar por organizar la biblioteca. Se debe empezar por organizar en el centro la necesidad didáctica de tener una biblioteca, empezar por aprender a encontrarle el sentido a esa necesidad y luego, como consecuencia, dedicarse a su reglamentación.

Los profesores se distribuyeron en tres equipos de trabajo:

1. Un grupo se propuso elaborar un proyecto de funcionamiento de la biblioteca: se dedicó, entonces a definir los criterios para su funcionamiento. El índice y la Introducción del *Proyecto de Biblioteca* manifiestan claramente el avance cualitativo en esta renovación académica.



2. Un segundo equipo de trabajo se dedicó a la informatización del fondo bibliográfico. Esta tarea estaba bastante abandonada y necesitaba de tiempo y dedicación. Eran

muchos los libros que estaban aún fuera del alcance de los niños mientras se les registraba y se les colocaba el código de barras correspondiente.

3. Por último el tercer grupo se puso en la tarea de optimizar el espacio, la decoración y la organización espacial de la biblioteca. Realizó un auténtico lavado de cara del salón: trasladó libros, ubicó mejor el mobiliario, pintó y organizó los diversos sectores en función de edades y de materiales bibliográficos.

4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Si bien los cambios en el espacio y en el espíritu de la biblioteca del Colegio Público Saavedra Fajardo son más que evidentes, se debe señalar que es mucho más emocionante la transformación que se observa en la actitud positiva, tanto en los profesores como en los alumnos, hacia la lectura y las producciones escritas.

Nos han llenado de alegría y de estímulo haber visitado las dos exposiciones abiertas a la comunidad con los trabajos y las producciones textuales realizadas por los estudiantes a partir de esta tarea de perfeccionamiento en el centro escolar. Estas actividades en común que desembocaron en el proyecto de exposición cultural comunitaria y en el proyecto de biblioteca y que se integra en un proyecto educativo asumido por la totalidad de los profesores fueron totalmente innovadoras e inéditas en la historia del Colegio. Este cambio es un cambio muy profundo porque implica un cambio metodológico que, en los hechos, significa poner en práctica estrategias de trabajo en equipo, así como espacios cooperativos de reflexión y análisis del trabajo cotidiano en el aula para promocionar la lectura comprensiva, crítica y autónoma.

Es verdad que la biblioteca se ha transformado, a partir de la última etapa del proceso, en un lugar cálido y atractivo para la lectura y el trabajo intelectual. Es un espacio que invita a realizar actividades diversas, gracias a su reorganización espacial, mobiliario y decoración.

Los docentes y los alumnos realizan allí, ahora, tareas cognitivas dedicadas a la búsqueda y organización de la información, así como actividades creativas para la animación a la lectura.

Ha habido una mayor implicación de las familias de los estudiantes, se ha logrado que participen en muchas propuestas hechas desde y para la biblioteca, inclusive en la atención en horarios de la tarde para préstamos de libros, una de las tareas asumida hoy por algunas madres.

Se ha conseguido que la biblioteca forme parte de la vida escolar, cultural y social del centro. Se ha logrado que comience a cumplir sus funciones integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje de todas las áreas en todos los niveles del proyecto curricular del centro. Y, principalmente, se ha logrado que aumente significativamente el gusto y el placer por la lectura y la escritura en los alumnos de esta escuela. Los alumnos han encontrado un espacio y una metodología de trabajo que les permite ser cada vez más activos y participativos frente al acto de leer y expresarse por escrito.

Sin embargo, la tarea podría estar en un proceso de superación:

1. Aún permanece cerrada largas horas a lo largo del día. El equipo de profesores que ha asumido la coordinación de la biblioteca no puede disponer de un horario conti-

nuo. Se necesita de un bibliotecario dedicado “full time” a brindar ese espacio abierto para todos aquellos que les apetezca como alternativa a los recreos a las horas libres, a un ratito perdido para hojear un libro...

2. No están etiquetados y codificados la totalidad de los libros (están todavía fuera del fichero el 30% de los fondos) que aún deben permanecer fuera el alcance de los lectores. Es muy difícil sin un bibliotecario que le dedique tiempo a esta tarea.
3. No cuentan aún con un servicio informatizado en la biblioteca para las tareas propias de la biblioteca, como por ejemplo, la codificación de los fondos o la investigación en Internet o para vincularse con las bibliotecas virtuales de la Red. Se inició la formación de los profesores en estas tareas pero ésta deberá profundizarse sistemáticamente con la coordinación y a cargo de un profesional especialista en estos temas.
4. Sin la asistencia profesional de un bibliotecario se corre el riesgo de anquilosar y estereotipar las propuestas de actividades del equipo de profesores coordinadores o responsables de la biblioteca.

La realidad de las bibliotecas escolares y del desperdicio de su función en esta coyuntura histórica tan desalentadora por el fracaso escolar, los bajos rendimientos en la lectura comprensiva y la producción textual en nuestros alumnos de todos los niveles del sistema educativo, puede ser asumida de diferentes maneras:

- Nos podemos rasgar las vestiduras mientras hipócritamente culpamos a los profesores que no saben enseñar a leer y a los niños que no quieren aprender.
- Podemos cerrar los ojos mientras nos decimos que de esas cuestiones se debe de ocupar otros: los profesores dirán que se ocupen las autoridades, pero no exigirán los aportes profesionales que necesitan. Las autoridades tirarán la patata caliente a los profesores y le exigirán que hagan lo imposible, buscando ahorrarse los cuartos para otros menesteres. Los padres señalarán con el dedo a ambos y se quejarán en casa delante de sus hijos. Pero nadie se organizará para demandar con fundamento lo que corresponde hacer y conseguir.
- O, por fin, podemos considerar estudiar los informes de investigaciones realizadas al respecto, estudiar otros modelos de organización de las bibliotecas escolares en otros países, estudiar los diversos marcos teóricos y metodológicos interdisciplinarios que al respecto han sido producidos en los últimos años. Con todo eso en las manos, se podría proponer una nueva política educativa para presionar a las miopes autoridades educativas para que, de una vez por todas, se pongan lentillas: **Ahorrar en educación es pan para hoy y hambre para mañana.**

¿Cuál es la alternativa?

BIBLIOGRAFÍA

- Balluerka Lasa, N. 1995. Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Barnes, P. N. y Comas Hernando, F., 1997, Teoría y Práctica de la Lectura en Lengua Materna y en Lenguas Extranjeras, Buenos Aires, Dunken
- Cairney, T.H. 1992.: Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata/MEC
- Cassany, D, 1992, Describir el escribir, Barcelona, Paidós
- Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos (1995) Madrid. Siglo XXI (Psicología)
- Constantino, G. D. 1995: Didáctica Cognitiva. Buenos Aires, CIAFIC
- Difabio, H. 1995: Comprensión lectora y pensamiento crítico. Buenos Aires, CIAFIC
- García, J. N., 1995: Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lecto-escritura. Madrid, Narcea
- Invitación a la Lectura (1996). Zaragoza: Dirección Provincial del MEC
- Marina, L. A. 1993 Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama
- Meirieu, P. 1992. Aprender, si. Pero ¿cómo?. Barcelona: Octaedro
- Moreno Marimón, M., 1994. "Una mirada constructivista. Cuadernos de Pedagogía, 227
- Sánchez Miguel, E. 1993. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Smith, F. 1983 Comprensión de la lectura. México: Trillas