



materiales de apoyo a la acción educativa  
innovación pedagógica

# Plan de lectura, escritura e investigación de centro

**Orientaciones para su elaboración,  
desarrollo y evaluación**









**materiales de apoyo a la acción educativa**  
**innovación pedagógica**



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica



# **Plan de lectura, escritura e investigación de centro**

**Orientaciones para su elaboración, desarrollo y evaluación**



**Título:**

Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro.  
Orientaciones para su elaboración, desarrollo y evaluación.

**Autoría:**

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.  
Servicio de Formación del Profesorado, Innovación y Tecnologías Educativas.  
Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares:

Carrío Fernández, Eva (Centro del Profesorado y de Recursos de Suroccidente)  
Cortejoso Hernández, Pilar (Consejería de Educación y Ciencia)  
García Díaz, Roberto (Centro del Profesorado y de Recursos de Oviedo)  
González Gutiérrez, Higinio (Centro del Profesorado y de Recursos de Nalón-Caudal)  
Gutiérrez Amieva, M<sup>a</sup> José (Centro del Profesorado y de Recursos de Oriente)  
Jiménez Pérez, Begoña (Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés)  
Méndez García, Benjamín (Centro del Profesorado y de Recursos de Noroccidente)  
Monte Río, Ana (Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón)  
Moreno Llana, M<sup>a</sup> Antonia (Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés)

**Especialista en Didáctica de la Lengua y la Literatura:**

Pascual Díez, Julián (Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo)

**Especialista en Biblioteconomía y Documentación:**

Veiga García, Consuelo (Biblioteca José M<sup>a</sup> Laso Prieto de Ventanielles, Oviedo)

**Coordinación:**

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.  
Servicio de Formación del Profesorado, Innovación y Tecnologías Educativas (Pilar Cortejoso Hernández)

**Colección:**

Materiales de Apoyo a la Acción Educativa

**Serie:**

Innovación Pedagógica

**Edita:**

Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.  
Servicio de Formación del Profesorado, Innovación y Tecnologías Educativas.

Diseño: Pintar-Pintar Comunicación

Impresión: Gráficas Rigel

ISBN: 978-84-690-3693-8

Depósito Legal: AS- 00772-2007

**Copyright:**

2007 Consejería de Educación y Ciencia.

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.

La reproducción de fragmentos de las obras escritas que se emplean en los diferentes documentos de esta publicación se acogen a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1.996, de 12 de abril, y modificaciones posteriores, puesto que "se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes".

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y del Copyright. Todos los derechos reservados.







# Presentación

El documento que ahora se presenta viene a demostrar el interés de la Consejería de Educación y Ciencia por apoyar a los centros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, comenzando por la competencia comunicativa, señalada como fundamental para la adquisición de todas las demás. Durante los últimos años, desde 2001, se han llevado a cabo una serie de iniciativas para lograr la mejora de las bibliotecas escolares y su integración curricular, con el fin de que se conviertan en el centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y en el eje dinamizador de la vida cultural del centro.

Esta publicación supone un paso más en el proceso de mejora educativa y responde a las demandas del nuevo Decreto del Currículo asturiano en el que se incide en el desarrollo de las competencias básicas desde todas las áreas y materias curriculares y en el que se establece la obligatoriedad de que cada centro elabore su plan de lectura y lo ponga en práctica.

Las *Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro* forman parte de un Proyecto marco de la Comunidad Autónoma en el que se fija el nuevo período de actuación para los próximos 4 años. Su objetivo es impulsar la renovación del actual Plan de Bibliotecas y afrontar los nuevos retos derivados de la implantación de la Ley Orgánica de Educación, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de las competencias básicas y, más en concreto, a la Competencia lingüística, al Tratamiento de la información y Competencia digital y Aprender a aprender. El desarrollo de todas ellas es tarea fundamental de la institución escolar, que debe poner todos los instrumentos y recursos a su alcance para lograr la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, el fomento del hábito lector y escritor así como su capacidad para manejarse con la información y la tecnología en un mundo cada vez más desarrollado y globalizado.

El *Plan de Lectura, Escritura e Investigación* (PLEI) es el instrumento idóneo para impulsar una actuación educativa integral en el tratamiento de estas competencias, si surge del análisis de las necesidades y de la reflexión sobre la práctica y si se incorporan todas las actividades que en el centro se desarrollan



para lograr el objetivo común ya señalado. Se trata de una labor en la que debe participar toda la comunidad educativa, que incumbe muy especialmente al profesorado y que requiere de la colaboración familiar y de otras instituciones. El plan ha de tener en cuenta el contexto y la trayectoria del centro, por lo que el proceso puede ser distinto en cada caso, pero en todos ellos, debe posibilitar una planificación seria y sistemática de la enseñanza de las competencias comunicativas e informacionales que la Ley y la sociedad demandan.

El documento consta de cuatro capítulos diferenciados que permiten una doble lectura: por un lado, una lectura lineal y completa del texto que ofrece orientaciones para la elaboración y puesta en práctica de un *Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro*; por otro lado, la inclusión de numerosas propuestas, modelos y recursos facilita que el lector o lectora se aproxime a aquellos aspectos parciales que le resulten de mayor interés, dependiendo de las exigencias del Decreto del Currículo en cada momento y de las diferentes iniciativas y decisiones que se vayan tomando en los centros.

Se ha optado por un documento único para la Educación Básica ya que tanto las explicaciones como las actividades que se proponen tienen un carácter general que pueden ser adaptadas por el profesorado a las características específicas de su propio contexto. Cada uno de los capítulos ofrece amplia información sobre las competencias señaladas así como orientaciones para que los centros desarrollen sus propios planes y programen las actuaciones necesarias para su puesta en práctica. También se han incluido referencias bibliográficas y enlaces de interés donde el profesorado podrá encontrar una más amplia información con ejemplos para llevar a la práctica.

Confiamos que esta publicación sea un instrumento útil para el profesorado en su empeño por la mejora de la educación asturiana y que le ayude a elaborar un plan que consideramos imprescindible para lograr el éxito escolar y un alumnado competente en lectura y escritura, capaz de vivir en la sociedad de la información y transformar ésta en conocimiento.

El Consejero de Educación y Ciencia

D. José Luis Iglesias Riopedre





## Capítulo 1

### El Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro

- Definición, finalidad, características.
- Componentes básicos.
- Fases para su puesta en práctica.
- La biblioteca y el PLEI de centro.



## CAPÍTULO 1

# El Plan de Lectura, Escritura e Investigación de Centro

## Definición de un Plan Lector, Escritor e Investigador

Entendemos el PLEI como un proyecto de intervención educativa de centro (integrado en el Proyecto Educativo), que persigue el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora del alumnado, así como el fomento del interés y el desarrollo del hábito lector y escritor, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada del profesorado. Este plan de actuación debe incluir principios generales que impulsen la introducción de cambios en la planificación didáctica de cada área curricular, así como actuaciones globales que involucren a ciclos, etapas educativas o a todo el centro.

### El Plan Lector, Escritor e Investigador como medio y oportunidad para favorecer la mejora educativa

El PLEI puede constituir una herramienta adecuada para favorecer el desarrollo de la competencia lectoescritora e investigadora del alumnado, si se contempla como una oportunidad real para la innovación y la mejora educativa en el ámbito de la lengua escrita y en el desarrollo de las áreas curriculares.



Para que esto sea posible, lo verdaderamente importante es que el proceso que se desarrolla a lo largo del ciclo de su elaboración, puesta en práctica y evaluación, permita al profesorado analizar su práctica docente en torno a la lectura y escritura (métodos, actividades, recursos empleados...), reflexionar acerca de las concepciones y presupuestos teóricos que las sustentan, así como concretar las principales necesidades a las que debe hacer frente y, finalmente, llegar a acuerdos concretos y consensuados que posibiliten la mejora de los procesos didácticos en el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora del alumnado. Es fundamental que este proceso se desarrolle dentro de un contexto en el que, en la medida de lo posible, el conjunto del profesorado sea y se sienta corresponsable.

Si, por el contrario, el PLEI es concebido como un mero instrumento burocrático, como una moda, como el resultado de una imposición o el resultado de un trabajo aislado de un docente, el plan estará condenado al fracaso, incluso antes de su puesta en práctica.

## Características y funciones del PLEI

Para alcanzar los objetivos que se acaban de exponer, es preciso que el PLEI reúna una serie de características que permitan que el proyecto resulte útil y operativo:

1. El PLEI es *un instrumento de planificación que, como tal, ha de partir del análisis de necesidades*, es decir, de la detección de las principales carencias y dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectoescritora e investigadora en el contexto educativo y en el entorno sociocultural en el que se ubica el centro. La delimitación de estas necesidades, que posteriormente podrán ser ordenadas según su prioridad, constituye el punto de partida para la elaboración de un plan adaptado a las características del alumnado, que tenga en cuenta las concepciones y las prácticas didácticas del profesorado, así como los aspectos organizativos, culturales y profesionales del centro, sin olvidar el papel de las familias, los recursos del centro o el funcionamiento de la biblioteca escolar.



2.El PLEI favorece la integración curricular de la competencia lectora, escritora e investigadora. El concepto de integración curricular, (Hoytt, 1999; Rodríguez Moreno y cols.,1995) supone asumir que es posible desarrollar actividades que, al mismo tiempo, abordan los objetivos curriculares de cada área de conocimiento y alguno de los objetivos relacionados con la competencia lectoescritora e investigadora. Al margen de los cambios que este planteamiento exige en las formas tradicionales de concebir el proceso didáctico, la «integración curricular» es posiblemente una de las alternativas más viables para desarrollar la competencia lectoescritora e investigadora en el alumnado, porque no constituye un enfoque que demande el espacio curricular de una asignatura nueva, ni un profesorado muy especializado, ni necesariamente implica suprimir unos contenidos para añadir otros o reservar dentro del horario de cada asignatura un tiempo específico y descontextualizado. Su planteamiento, por el contrario, se apoya en la implicación y cooperación del profesorado del centro desde su respectivo nivel y asignatura y en una mayor motivación del alumnado hacia la lectura y escritura, como consecuencia del cambio metodológico que se propugna.

3.El PLEI es un referente didáctico que orienta al profesorado en la elaboración y aplicación de las programaciones docentes, de forma coherente con las directrices formuladas en los Proyectos Educativos y Curriculares de centro y las necesidades y características (psicológicas, sociales, lingüísticas y culturales) del alumnado. En este sentido, el PLEI, aunque debe estar en consonancia con el resto de planes educativos del centro, no constituye un mero anexo de los mismos o un capítulo aparte para objetivos relacionados con la lectoescritura, sino que también influye en ellos, en una relación de interdependencia. Con ello, puede contribuir a superar viejos planteamientos de la promoción lectora y escritora que entendían ésta como algo propio de un área de conocimiento o una aplicación de estrategias específicas y de técnicas descontextualizadas. Al contrario, el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora debe plantearse como un proceso a largo plazo, que debe apoyarse en actividades habituales integradas en el currículo. Desde estos presupuestos, será posible la interrelación didáctica de aspectos que hasta



ahora han sido abordados como compartimentos estancos: aprendizaje inicial de la lectura y escritura, desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita, fomento y hábito de la lectura y escritura, leer para aprender, utilización de la lectura con diversos objetivos, alfabetización *informativa*, etc. Asimismo, el PLEI debe potenciar actuaciones orientadas a la lectura de libros, pero también de textos electrónicos y de otro tipo de soportes; de textos escritos y de mensajes iconoverbales; de textos de carácter informativo y de ficción...

4. *Un PLEI, de carácter global e integrado en el currículo, estimula el empleo de metodologías más activas y aprendizajes más significativos para el alumnado. Al integrar la lectura, escritura y el proceso investigador en el desarrollo de las diversas materias se potencia un estilo docente que favorece el desarrollo de la competencia lectoescritora, en la medida en que se propicie: el desarrollo de prácticas más creativas y menos reproductivas, ligadas a los usos sociales del texto escrito; la utilización de diversas fuentes documentales; el desarrollo de la llamada *literacidad* electrónica; un mayor contacto del alumnado con la biblioteca y una integración de la biblioteca escolar en el desarrollo del currículo, etc. Asimismo, el PLEI, al tratarse de un plan de actuación didáctica global e integradora, favorece un tratamiento equilibrado e interrelacionado de los diversos tipos de contenidos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora y a hacer más conscientes a la comunidad educativa de la relevancia de todos ellos.*

5. *El PLEI estimula el trabajo cooperativo docente en torno a la lectura y escritura y favorece la innovación educativa y el desarrollo profesional en este ámbito. El «paradigma de la colaboración» propugna que la institución escolar es la unidad básica de cambio; considera que la colaboración interna entre sus miembros constituye la estrategia que más puede incidir sobre los procesos de innovación y mejora educativa. En este sentido, el PLEI, al implicar a todo el claustro y a todas las áreas, y no únicamente al profesorado de Lengua y Literatura, constituye un medio eficaz para contrastar las concepciones sobre el desarrollo lectoescritor, favorecer el intercambio de criterios y experiencias*



en torno a su enseñanza y propiciar el análisis y reflexión sobre los procesos didácticos.

6. El PLEI *tiene un enorme peso como elemento dinamizador de la lectura y escritura en el centro y en el entorno*, pues orienta a la comunidad educativa sobre los planteamientos asumidos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, contempla e impulsa la participación del alumnado y de las familias en la creación de un ambiente lector en el centro y estimula su prolongación más allá de los límites del aula. Por ello, resulta fundamental la elaboración y aplicación de actuaciones orientadas a informar y formar a las familias y a implicarlas como protagonistas activos en el objetivo común de fomentar la lectura y escritura. Igualmente, desde el PLEI se puede impulsar la colaboración con otras instituciones, personas y programas que intervienen con objetivos comunes, aunque desde perspectivas distintas, en la promoción de la lectura y escritura: bibliotecas públicas, librerías, ayuntamientos u otras administraciones públicas, centros y fundaciones especializadas, etc.

## Componentes básicos de un PLEI de centro

Los apartados que pueden conformar un PLEI pueden y deben variar según las características de cada centro y según sean las concepciones y acuerdos a los que llegue el profesorado en su diseño, desarrollo y evaluación. Al tratarse de un planteamiento institucional que concreta las intenciones educativas en el ámbito de la lectura y escritura y dada su naturaleza abierta y flexible, lo adecuado es que cada centro a la hora de configurar su PLEI establezca los elementos que considere básicos para que éste sea realmente operativo.

Con intención fundamentalmente orientadora, se plantean a continuación algunos componentes que podrían articular un PLEI de Centro. Se parte del principio de que no todos los ámbitos que se formulan tienen la misma relevancia, de que algunos podrían ser prescindibles o reformulados y de que, igualmente, otros que no aparecen, podrían ser incluidos.





## 1. Análisis del contexto.

El punto de partida en el diseño del PLEI es el estudio del contexto educativo del centro (profesorado, alumnado, implicación familiar, prácticas didácticas, plan de biblioteca...) para detectar, mediante un análisis de necesidades, los puntos fuertes y las necesidades de mejora del centro en relación con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora, escritora e investigadora.

## 2. Formulación de objetivos.

Teniendo en cuenta el análisis de necesidades realizado, las características sociales, culturales, profesionales de los sectores de la comunidad educativa, los currículos oficiales, el grado de implicación del profesorado y otros muchos condicionantes, se formularán unos objetivos lo más consensuados y realistas posibles.

## 3. Principios de actuación didáctica.

De los objetivos iniciales establecidos se derivan una serie de principios de actuación didáctica que deben servir de referente para un tratamiento sistemático y coherente de la lectura y escritura en todas las áreas curriculares. Estos principios actúan como referente didáctico que orienta al profesorado en la elaboración y aplicación de las programaciones docentes, de forma coherente con las directrices formuladas en los proyectos educativos y curriculares de centro y las necesidades y características (psicológicas, sociales, lingüísticas y culturales) del alumnado.

## 4. Concreción del PLEI en cada área curricular.

Los objetivos y principios didácticos que con carácter institucional se hayan establecido en el centro deben plasmarse en la programación didáctica de las diversas áreas curriculares. Por ello, será preciso que en cada área se delimiten los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación relacionados con el PLEI que se vayan a desarrollar a lo largo del curso. Este apartado resulta esencial para que el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora impregne las



actividades cotidianas del aula dentro de un planteamiento real de integración curricular.

### **5. Concreción de tareas globales e interdisciplinarias de promoción de la lectura y escritura y de coordinación/integración con el Plan de Biblioteca y las TIC.**

Los objetivos y principios didácticos que con carácter institucional se hayan establecido en el centro deben tener su concreción no sólo en la programación de las áreas curriculares, sino también en el diseño y desarrollo de tareas de carácter más global o interdisciplinar que el centro o los equipos docentes establezcan. En este sentido, resulta necesario que se adopten acuerdos que regulen la gestión de la biblioteca escolar (y bibliotecas de aulas) así como la coordinación o integración de la biblioteca escolar y de las TIC dentro de la actividad educativa cotidiana y el desarrollo de tareas específicas de promoción de la lectura y escritura de carácter interdisciplinar que se estimen convenientes.

### **6. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y medidas de atención a la diversidad.**

El desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora constituye un objetivo educativo básico de enorme incidencia en la consecución de numerosos aprendizajes, dado su carácter instrumental. Por ello, resulta necesario que en el marco del PLEI se establezcan medidas organizativas (asignación de personas, tiempos, espacios), se destinen recursos y se establezcan pautas de actuación educativa destinadas a dar respuesta de la forma más adecuada posible al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en estos ámbitos y/o que requiera medidas de apoyo o refuerzo.

### **7. Concreción de tareas específicas relacionadas con el Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares y el Programa de Apertura de Centros a la Comunidad.**

Otro escalón de concreción del PLEI en tareas específicas de promoción de la lectura y escritura, con un carácter más complementario,



que académico, podría situarse en el marco del Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares o del Programa de Apertura de Centros. Sin perjuicio de que también puedan ser abordadas dentro del horario lectivo habitual, es posible y deseable que ciertas actividades, especialmente aquellas orientadas a potenciar la lectura y escritura como elementos de disfrute personal y como una opción más para el empleo del tiempo libre, puedan encontrar su lugar también en este ámbito.

## 8. Formación e información a las familias y colaboración con ellas.

La familia como ámbito educativo básico exige que también desde los centros educativos se contemplen acciones que posibiliten y favorezcan su implicación en la promoción de la lectura y escritura de sus hijas e hijos. Estas tareas, según los casos, pueden contemplar desde sesiones informativas a las familias, hasta la elaboración de planes específicos de formación para ellas o el establecimiento de formas de colaboración más estructuradas.

## 9. Colaboración con otras instancias del entorno.

La acción educativa de los centros en el desarrollo de la competencia lectoescritora e investigadora debe ser lo suficientemente abierta y flexible como para colaborar con otras instituciones y programas que intervienen con objetivos que, en gran medida, pueden ser comunes: bibliotecas públicas, librerías, ayuntamientos u otras administraciones públicas, centros y fundaciones especializadas, etc. Desde el PLEI pueden contemplarse tareas que favorezcan la integración de estas posibilidades externas con las actividades propuestas desde los centros escolares para así enriquecer la acción educativa.

## 10. Optimización de recursos disponibles y concreción de necesidades.

Para que el PLEI resulte operativo es conveniente un apartado en el que se concreten los recursos (materiales y humanos) necesarios para desarrollar adecuadamente el plan. Entre otros aspectos, será



preciso valorar y optimizar el uso de los recursos disponibles (tiempos, espacios, materiales bibliográficos, medios tecnológicos...), así como la concreción de necesidades no cubiertas que precisen de medios externos y que podrán requerir nuevas partidas presupuestarias, peticiones e intercambio de materiales con otras instancias, solicitud de ayudas o apoyos de instituciones o de personas concretas, etc.

## 11. Necesidades de formación del profesorado.

El diseño, desarrollo y evaluación del PLEI contribuye a delimitar las necesidades de formación del profesorado implicado en el mismo. Estas necesidades pueden situarse en diversos ámbitos que van, desde la organización y gestión del PLEI como planteamiento institucional del centro, hasta el tratamiento didáctico de determinadas destrezas lectoras o escritoras. En la medida en que el PLEI favorece la implicación y corresponsabilidad del profesorado de todas las áreas en el fomento de la lectura y escritura de una forma cooperativa, contribuye también a que el profesorado sea más consciente de aquellas necesidades o carencias que experimenta en el desarrollo de su tarea.

## 12. Mecanismos de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación del PLEI.

Para que todas las acciones y planteamientos recogidos en los ámbitos anteriores puedan ser efectivos, resulta imprescindible una labor de coordinación y seguimiento del plan. En el PLEI debería quedar recogida la estructura organizativa (organización de tiempos, espacios, horarios, responsabilidades) y las funciones de la comisión o persona encargada de coordinarlo. Además, habrá que delimitar los órganos y personas responsables y los procedimientos a utilizar en el seguimiento y evaluación del plan, el calendario para desarrollar las acciones previstas, medidas de acompañamiento, etc.

Entre las funciones que podrían llevarse a cabo para favorecer el proceso de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación del PLEI, destacamos las siguientes:

- Coordinar el estudio de análisis de necesidades del centro en



relación con la promoción de la lectura y escritura (diseño de instrumentos, aplicación de los mismos, recogida e interpretación de información y elaboración de conclusiones).

- Establecer cauces de participación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, y en especial, entre el profesorado, para la elaboración, aplicación, evaluación y modificación del PLEI.
- Diseñar una propuesta del Proyecto Lector, Escritor e Investigador de Centro para su posterior debate (en el proceso de debate, se recogerán sugerencias de los miembros de la comunidad educativa, se introducirán las modificaciones oportunas y, finalmente, se someterá a aprobación del Claustro).
- Explicar y difundir entre la comunidad educativa el PLEI con el fin de orientar y concienciar a los diferentes sectores implicados y buscar su apoyo e implicación.
- Velar por el cuidado de los medios disponibles, actualizar los recursos adecuados y concretar las necesidades para desarrollar el PLEI.
- Coordinar el PLEI con otros proyectos o programas diseñados en el centro o en el contexto de éste e incorporar sus propuestas en la medida de lo posible al propio Proyecto: programa de Biblioteca, programa de Actividades Extraescolares y Apertura del Centro a la Comunidad, programas de fundaciones, ayuntamientos, bibliotecas públicas, etc.
- Concretar las estructuras organizativas necesarias para desarrollar plenamente el PLEI.
- Determinar necesidades de formación del profesorado en el ámbito de la promoción de la lectura, escritura y la alfabetización informacional.
- Diseñar e impulsar actuaciones formativas e informativas con las familias, con el fin de lograr un progresivo compromiso de colaboración y de apoyo por su parte.
- Diseñar e impulsar actividades de promoción lectora y escritora en



cooperación con otras instancias o entidades externas al centro (bibliotecas públicas, ayuntamientos, fundaciones, etc.).

- Velar por un correcto desarrollo del PLEI y proceder a su evaluación, teniendo en cuenta la valoración de todos los sectores implicados.
- Proponer las modificaciones oportunas en el PLEI en función de la evaluación realizada.
- En general, cualquier otra función relacionada con la promoción de la lectura y escritura en el centro educativo.

## Fases para la puesta en práctica del PLEI

El proceso de elaboración y desarrollo del PLEI se puede articular en torno a varias fases, dentro de un planteamiento abierto y flexible en el que cabrían numerosas variantes. La que aquí se expone consta de cinco fases fundamentales:

1. Una fase inicial de motivación y sensibilización del profesorado hacia la necesidad y sentido del PLEI.
2. Fase de planificación, en la que se concreta el procedimiento a seguir para la elaboración del PLEI, se constituyen uno o varios grupos de trabajo y se formulan algunas propuestas iniciales.
3. Fase de elaboración, en la que se diseña el plan y se le dota de contenido.
4. Fase de desarrollo y puesta en práctica del PLEI.
5. Fase de evaluación que, aunque a efectos expositivos, esté planteada en último lugar debe estar interconectada también con la segunda, tercera y cuarta fases, puesto que se trata de evaluar



el proceso de elaboración, el diseño, las acciones desarrolladas y los resultados del plan.



## 1. Fase de motivación y sensibilización

La elaboración de un plan institucional de centro, en el marco actual en el que coexisten planes educativos de diversa naturaleza, precisa como requisito previo de una conciencia por parte de la comunidad educativa de que el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora constituye un objetivo educativo de primer orden que precisa de actuaciones sistemáticas y coordinadas por parte del conjunto del profesorado. Resulta, por tanto, necesario que el PLEI sea asumido como una necesidad interna o sentida por los docentes y no como un plan que hay que realizar por exigencias normativas externas. Para favorecer la implicación del profesorado en la elaboración y puesta en práctica del PLEI sería interesante que se impulsaran medidas como las siguientes:



- Difusión de planes lectores de centro.
- Jornadas específicas de sensibilización y de formación.
- Intercambio de experiencias con otros docentes.
- Incentivos a los centros docentes desde la Administración Educativa.
- Acciones de apoyo y asesoramiento a los centros.
- Elaboración y difusión de materiales con orientaciones prácticas.
- Apoyos a los actuales Planes de Biblioteca, etc.

## 2. Fase de análisis y reflexión

El objetivo de esta etapa es la constitución de un grupo de trabajo que establezca un plan inicial de actuación para impulsar la elaboración y desarrollo del PLEI. Es una etapa fundamentalmente metodológica, que podría partir de un análisis de necesidades orientado a obtener un diagnóstico inicial sobre los puntos fuertes y limitaciones del centro y de la comunidad educativa en torno a la educación lectora, escritora e investigadora. Las necesidades detectadas pueden ser ordenadas según su importancia y según las posibilidades del centro para afrontarlas, de modo que constituyan la base de la elaboración del PLEI.

Asimismo, en esta etapa habría que estudiar y considerar las disposiciones oficiales sobre competencia lectora y escritora, la cultura y la trayectoria anterior del centro, los planes de biblioteca desarrollados, la disposición y el compromiso del profesorado, etc. Los resultados de todo este proceso podrían culminar con una propuesta de trabajo en la que se concreten algunos objetivos iniciales, principios de actuación y procedimientos a seguir, previsión de tiempos y espacios, con el fin de favorecer la participación e implicación de todo el profesorado.

## 3. Fase de elaboración

Es la etapa en la que se concreta la estructura y se dota de contenido al PLEI. El grupo o comisión de trabajo, que inició el proceso en la fase de planificación, realizará ahora una labor de coordinación, favoreciendo la participación y recogiendo las aportaciones de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado, mediante los procedimientos



que se consideren más adecuados. Esta es una fase de análisis de la realidad, de estudio de documentos, de solicitud de apoyos externos (si se precisan), de contraste y debate de concepciones, ideas y valores y, finalmente, de acuerdos consensuados en la medida de lo posible. Aunque cada PLEI puede tener su propia estructura, podrían considerarse los aspectos que hemos analizado anteriormente en el apartado sobre los componentes básicos de un PLEI de centro.

#### 4. Fase de desarrollo

En la fase de desarrollo o ejecución del PLEI, se ponen en práctica las líneas de actuación previstas en la planificación, de acuerdo con el diseño y la temporalización realizados: concreción de tareas, utilización, adaptación y búsqueda de recursos y apoyos, elaboración de materiales, etc. También resulta necesario que durante esta etapa se realice un seguimiento del plan, considerando los elementos o ejes de actuación del mismo: actividades dirigidas al profesorado (plan de formación), actividades dirigidas al alumnado, actividades dirigidas a las familias y a otras instancias, etc. Finalmente, deben considerarse los factores que inciden en el desarrollo del PLEI en un sentido positivo o negativo con el fin de introducir, si fuera preciso, los reajustes necesarios.

#### 5. Fase de evaluación

El objeto de la evaluación es contribuir a la mejora de las posibilidades que ofrece el PLEI como instrumento dinamizador de la competencia lectora, escritora e investigadora en el centro educativo. Por ello, se propone una valoración continua sobre el diseño y desarrollo del plan, así como de los resultados que produce. Habrá que realizar tanto una evaluación ligada a los aspectos propios de las áreas curriculares y a las actividades interdisciplinares diseñadas, como una evaluación de carácter más institucional, que asuma las evaluaciones parciales de los diversos ámbitos. En función de los resultados de la evaluación, se tomarán las decisiones oportunas para dar continuidad al PLEI y/o introducir las modificaciones que se consideren necesarias. Entre otras tareas, podrían llevarse a cabo las siguientes:

1. Recogida de información durante el desarrollo del PLEI, y al final



del mismo, para valorar su diseño y aplicación, de acuerdo con unos indicadores y procedimientos previamente delimitados.

2. Valoración de la coherencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura puestos en práctica y los principios didácticos formulados en el PLEI.
3. Concreción de puntos fuertes, débiles y de propuestas de mejora del plan.
4. Revisión general del plan y propuesta y aprobación de las modificaciones que se consideren necesarias.

## La biblioteca y los PLEI de centro

Si hablamos de Proyecto de Lectura, Escritura e Investigación de centro, es conveniente señalar el esencial papel que la biblioteca escolar juega en el desarrollo del mismo. Para potenciar las competencias lectora, escritora e informacional necesitamos recursos que posibiliten la realización de las iniciativas que se promuevan. Por lo tanto, la biblioteca escolar se convierte en el eje central del desarrollo curricular y de la vida del centro, desde el cual potenciar la adquisición de las competencias clave, el aprendizaje permanente, la autonomía, la innovación, el gusto por leer, etc.

En los últimos años, a raíz del Manifiesto de la UNESCO y de las directrices de la IFLA/ UNESCO para la mejora de las bibliotecas escolares, muchos autores y autoras, han definido el concepto, las características y la finalidad de la misma (Guillermo Castán, José García Guerrero, Kepa Osoro, Felix Benito, etc) y hoy día está ampliamente extendida su concepción como Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA).

Funcionalmente, hemos ido pasando de biblioteca a mediateca y a centro de documentación y de recursos, y estratégicamente, de una concepción de la biblioteca como complementaria a las tareas docentes y, sobre todo, como lugar de fomento de la lectura para el ocio y el tiempo libre, a un concepto de ella como un espacio de documentación, información y formación al servicio del aprendizaje y de la comunidad educativa.



Recuperando la definición expresada en el modelo de Biblioteca escolar de Asturias recogido en la publicación de la Viceconsejería de Educación *La biblioteca escolar como recurso educativo* (2002)<sup>a</sup>, la biblioteca escolar es:

*“Un espacio educativo de documentación, información y formación, organizado centralizadamente e integrado por recursos bibliográficos, documentales y multimedia, que se ponen a disposición de toda la comunidad escolar para apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje y para propiciar el acceso al conocimiento a lo largo de toda la vida”.*

Partiendo del principio, señalado en la LOE, por el que todo centro escolar debe contar con una biblioteca, el reto actual tiene una doble vertiente: por una parte, lograr una mejora sustancial en cuanto a espacios, equipamientos, fondos, servicios, organización centralizada, atención profesional, apertura, etc, y por otra, conseguir que se convierta en el elemento indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, sin el cual, el profesorado y el alumnado no pueda desarrollar el Proyecto Lector, Escritor e Investigador de centro.

En el marco del PLEI de centro se propone que la biblioteca escolar se convierta en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje, por lo cual debería ser:

- Un referente en la escuela, un pilar sobre el que descansa el desarrollo del currículo y un motor del cambio y la mejora educativa. En tal sentido puede ser el eje a partir del cual se articulen los proyectos lectores, escritores e investigadores de centro y un lugar idóneo para el desarrollo de las actividades programadas en el mismo, con el fin de adquirir las competencias lectora, escritora e informacional; asimismo, puede ser un espacio preferente para la dinamización cultural del centro.
- Un recurso usado por todas las áreas y materias, en una intervención pedagógica basada en recursos, como instrumento

*a ] La biblioteca escolar como recurso educativo. Oviedo: Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Innovación y Participación de la Comunidad Educativa, 2002. ISBN 84-688-0328-6*



de apoyo al aprendizaje, donde el profesorado y alumnado acuden para informarse, trabajar de forma individual o colectiva y realizar actividades de índole cultural: la biblioteca escolar como espacio para el aprendizaje autónomo pero también interdisciplinario y colaborativo.

- Un elemento compensador de desigualdades y por lo tanto, ha de estar disponible no solo durante el horario lectivo sino también en horario extraescolar. Durante el periodo lectivo será el espacio preferente para el desarrollo del proyecto lector, escritor e investigador de centro, y en el periodo extraescolar será el lugar idóneo para desarrollar actividades de refuerzo del estudio y aprendizaje así como para realizar todo tipo de actividades culturales y de apertura a la comunidad.

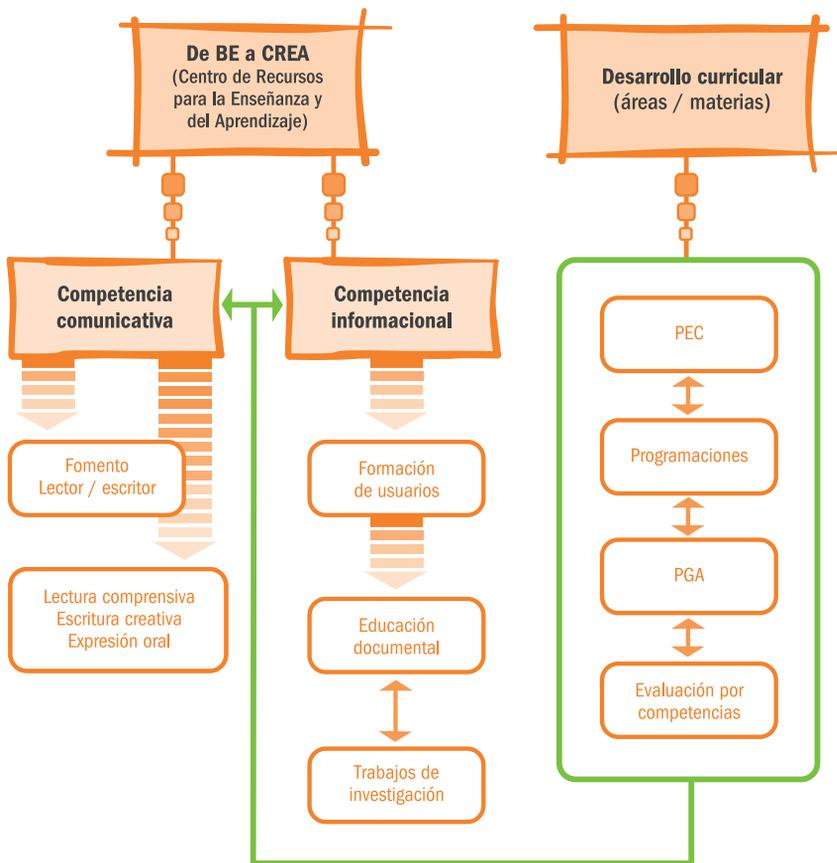


Figura 2. El papel de la biblioteca escolar en el Plan Lector, Escritor e Investigador del Centro.



Para conseguir lo anterior se considera conveniente que la biblioteca escolar sea el motor que centralice todos los recursos de información del centro educativo aunque estén localizados permanentemente o temporalmente en otros espacios (aulas, departamentos didácticos, etc). Igualmente necesario es que la biblioteca disponga de fondos variados, equilibrados, en diferentes soportes y contar con el espacio y equipamiento apropiado para poder ser utilizada por todo el alumnado, profesorado y comunidad educativa para el aprendizaje y el disfrute personal.

Por lo tanto, la conversión de la biblioteca en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje requiere:

- Contar con un equipo de personas de diversas áreas o materias (incluido el coordinador o la coordinadora de TIC), coordinadas por el profesor o profesora con el perfil más adecuado (conocimientos de biblioteconomía y documentación así como formación pedagógica y experiencia en el trabajo en y desde la biblioteca).
- Disponer de un tiempo específico para desarrollar las tareas de organización y gestión de la biblioteca así como la coordinación del proyecto lector, escritor e investigador de centro, sirviendo de apoyo a todo el claustro para su desarrollo.

Además, en un mundo cada vez más intercomunicado parece imprescindible la consolidación de una Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad que, aprovechando las infraestructuras y plataformas disponibles, mejore su propia organización y amplíe las posibilidades de utilización de los recursos. Del mismo modo, es necesario favorecer colaboraciones interbibliotecarias con las bibliotecas públicas de la zona y con otras instituciones u organismos culturales, con el fin de propiciar actuaciones conjuntas que sirvan para conseguir un mayor aprovechamiento de los recursos existentes.



## Bibliografía

Para obtener más información sobre Bibliotecas escolares pueden consultarse, por ejemplo, los documentos siguientes:

*Abareque: revista de bibliotecas escolares [en línea]*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, 2005 [consulta 10 julio 2007].

Disponible en:

[web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/portada.php](http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/portada.php)

Bibliotecas escolares. *CNICE, Centro Nacional de Información y Comunicación educativa [en línea]*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia [consulta 10 julio 2007]. Profesorado-Centros, Recursos educativos.

Disponible en:

[w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/](http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/)

*Colección Blitz: ratón de bibliotecas [en línea]*. En: *Bibliotecas Escolares de Navarra*. Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y desarrollo Curricular. Actualizada. [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz.html](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz.html)

*Guía de Bibliotecas escolares [en línea]*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación, 2007 [consulta 9 julio 2007]. Bloque 5, Proyectos lectores y escritores. PDF.

Disponible en:

[www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/planlyb/contenidos/RecursosEducativos/GUIA\\_LYB/1169811351724\\_bloque5.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/planlyb/contenidos/RecursosEducativos/GUIA_LYB/1169811351724_bloque5.pdf)

Osoro, K. PLEC: proyecto de lectura para centros escolares [en línea]. En: *SOL: Servicio de Orientación de Lectura*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.plec.es/index.php](http://www.plec.es/index.php)

*Pinakes: la revista de las bibliotecas escolares de Extremadura [en línea]*. Mérida: Dirección General de Política Educativa, Consejería de Educación, 2006 [consulta 19 enero 2007] ISSN 1885-7914

Disponible en:

[pinakes.educarex.es/index.php](http://pinakes.educarex.es/index.php)



*Plan Lector: documento marco en el que se recogen las líneas generales propuestas por la Consejería de Educación para la mejora de la competencia lectora y el fomento del hábito lector en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria [en línea]. En: Educantabria. Santander: Consejería de Educación, 2007 [consulta 9 julio 2007]. PDF.*

Disponible en:

[⟨213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/PLAN\\_LECTOR.pdf⟩](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Descargas/Publicaciones/2007/PLAN_LECTOR.pdf)



## Capítulo 2

### Propuestas, modelos y recursos para el desarrollo de la competencia comunicativa

- Introducción.
- El desarrollo de la expresión oral.
- Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- El desarrollo del hábito lector.
- El desarrollo de la comprensión lectora.
- El desarrollo de la comprensión escrita.



## CAPÍTULO 2

# Propuestas, modelos y recursos para el desarrollo de la competencia comunicativa

## Introducción

Independientemente del enfoque o la terminología que se emplee, parece claro que la adquisición de las competencias comunicativas es básica para poder aprender, comprender y comunicarse. También existe un alto grado de consenso sobre la afirmación de que la lengua (cualquier lengua) se aprende mejor cuando se usa. *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* define los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua, según la capacidad del alumnado para llevar a cabo un conjunto de tareas de comunicación que exigen acciones para el cumplimiento de una finalidad comunicativa concreta en un contexto específico. Los distintos tipos de actividad comunicativa que en el citado documento se especifican (comprensión auditiva, lectora y audiovisual, expresión oral y escrita, interacción oral y escrita y mediación oral y escrita) exigen que el alumnado domine unas estrategias de comunicación, que se pueden considerar como la aplicación de los siguientes principios metacognitivos: “*planificación, ejecución, control y reparación*” (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2002, p. 61). [a\(ver pág. sig.\)](#)

Por otra parte, los distintos currículos oficiales destacan la relevancia de la competencia en comunicación lingüística por su



influencia en el desarrollo de las otras competencias básicas, especialmente en el tratamiento de la información y la competencia digital y en la competencia de aprender a aprender, fundamentales para la adquisición de los aprendizajes escolares.

No es de extrañar, por tanto, que las habilidades comunicativas constituyan el eje en torno al cual se articula la educación lingüística en la Educación Obligatoria. En este sentido resulta muy clarificador el planteamiento que se hace en el Decreto de Currículo del Área de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria del Principado de Asturias:

*“El eje de la educación lingüística en este currículo son los procedimientos encaminados al desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, en contextos sociales significativos, así como en el ámbito de la comunicación literaria, teniendo en cuenta que un proceso de alfabetización cultural es siempre de larga duración”*

(Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias).

Con el fin de ofrecer al profesorado una serie de modelos teóricos, propuestas y recursos que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula, hemos delimitado cuatro ámbitos de análisis correspondientes al desarrollo de la competencia comunicativa escrita:

- Aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollo del hábito lector.
- Desarrollo de la competencia lectora.
- Desarrollo de la competencia en expresión escrita.

El aprendizaje inicial de la lectura y escritura es el punto de partida para el desarrollo de la competencia lectora y escritora y para el desarrollo del hábito lector, si bien este último debe iniciarse ya desde el comienzo de la escolarización e incluso antes, en la familia. Asimismo, el fomento de actitudes que favorezcan el interés y el gusto por la lectura constituye un

a J Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Council of Europe, Language Policy Division, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, etc., 2002. ISBN 84-667-1618-1



factor muy relevante en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. En las primeras edades, la motivación es fundamental para querer aprender a leer y a escribir a través del placer, la emoción, el bienestar y el vínculo afectivo que se establece entre quienes leen y quienes escuchan y comienzan a experimentar con estas destrezas.

Por otra parte, el hábito lector favorece, y es también favorecido, por el desarrollo de la competencia lectora y escritora, ya que las actitudes, la motivación y los intereses personales impregnan toda actividad cognitiva.

Finalmente, el cuadro de relaciones y de interrelaciones entre los distintos ámbitos se completa con la señalización de la influencia mutua entre el desarrollo de la competencia lectora y escritora. Ambas competencias comparten muchas estrategias comunes; son como dos caras de la misma moneda. La lectura, como habilidad receptiva, constituye el input necesario para el aprendizaje y dominio de la expresión escrita, pero ésta estimula y ejercita el desarrollo de aquélla, ya que una de las destrezas que incorpora el proceso escritor es la lectura de lo que se escribe.

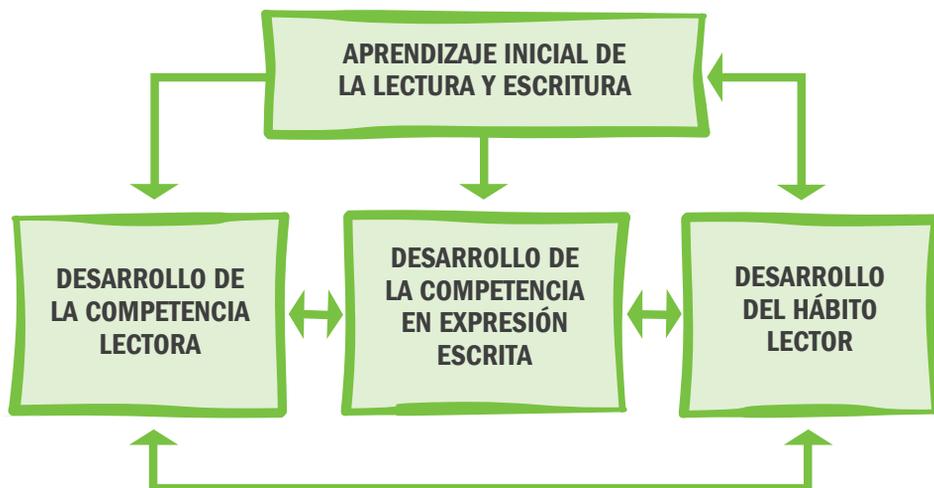


Figura 1. Interrelaciones entre los ámbitos relacionados con la competencia comunicativa escrita



En las páginas siguientes, presentamos para cada uno los ámbitos citados, una estructura común:

- En un primer momento, se tratan cuestiones generales básicas sobre cada uno de los aspectos. Éstos se sustentan en procesos complejos que conviene explicitar para poder abordarlos desde planteamientos didácticos basados en esas características que les son propias.
- A continuación, se sugieren planteamientos didácticos y estrategias concretas de actuación para cada ámbito.
- Finalmente, incluimos algunas referencias y recursos que pueden servir de ayuda a todo el profesorado.

Aunque el propósito básico de un PLEI es el desarrollo de las competencias comunicativas escritas y de la alfabetización informacional, no debemos olvidar la relevancia de las habilidades orales como un componente básico de la competencia en comunicación lingüística, la relación que éstas tienen con el desarrollo de las estrategias lectoras y escritoras, así como su carácter instrumental en la adquisición de otros aprendizajes y en el desarrollo de otras competencias básicas. Por ello, hemos decidido incluir un quinto ámbito de análisis relacionado con el desarrollo de la expresión oral, que es el que abordamos en primer lugar.

## Desarrollo de la expresión oral

*“...hablaba como si el silencio fuera un muro y las palabras colores con que cubrirlo.”*

M. Yourcenar

### Interrelación de la expresión oral con las competencias escritas

En la siguiente figura hemos ampliado el marco de interrelaciones expuesto en la introducción, incluyendo una nueva dimensión: la de los ámbitos relacionados con la competencia comunicativa oral. De este modo, hemos querido destacar la interrelación que se produce entre el desarrollo de



las destrezas orales, por un lado, y el aprendizaje inicial de la lectura y escritura, el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y de la expresión escrita, por otro lado.

Tal y como se especifica en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), cada una de las actividades de comunicación oral requiere el dominio de una serie de destrezas:

- a. Para saber hablar, el alumnado debe saber: planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas), formular un enunciado lingüístico (destrezas lingüísticas) y articular el enunciado (destrezas fonéticas).
- b. Para escuchar, el alumnado debe saber: percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas), identificar el mensaje lingüístico (destrezas lingüísticas), comprender el mensaje (destrezas semánticas) e interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).
- c. En la interacción oral, el alumnado establece un diálogo con un interlocutor en el que se producen enunciados que se emiten y reciben alternativamente. Esta actividad requiere que el alumnado sepa: controlar procesos de expresión y comprensión que se superponen (mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, se inicia la planificación de la respuesta) y comprender y producir enunciados que poseen un carácter acumulativo.

La adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas orales constituye uno de los factores que en mayor grado condicionan los aprendizajes lectoescritores. El dominio de la lengua oral resulta básico en el aprendizaje inicial de la lectura y escritura, pero, igualmente, continúa influyendo en el desarrollo progresivo de la competencia lectora y escritora.

Asimismo, el hábito lector, como veremos posteriormente, se puede ver favorecido con situaciones en las que se comparte y comunica el sentido y las emociones producidas por las lecturas realizadas. Ciertas tareas, como la presentación pública de libros y las conversaciones o debates sobre textos leídos, que persiguen la promoción de la lectura entre el alumnado, son ejemplos de actividades que utilizan la lengua oral para su propósito.



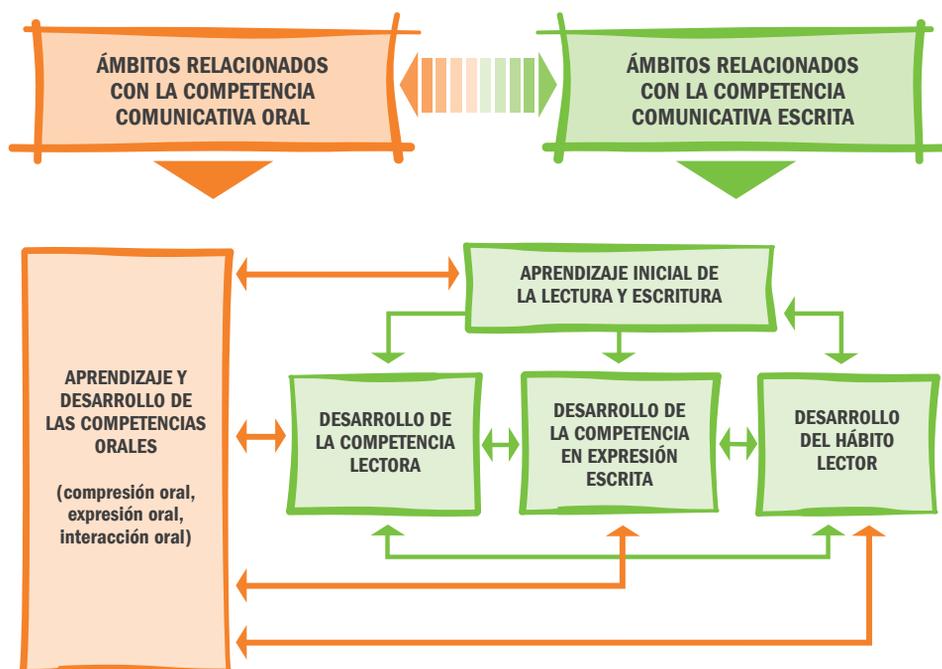


Figura 2. Interrelaciones entre los ámbitos relacionados con el desarrollo de las competencias comunicativas

Aunque quizás en menor medida, también la competencia escrita influye en el desarrollo de las habilidades orales. Por ejemplo, las habilidades comprensivas (leer y escuchar), comparten estrategias comunes que difieren sustancialmente de las habilidades productivas (escribir y hablar), cuyo dominio, implica, a su vez, el aprendizaje de estrategias diferentes.

Así, las primeras comparten la anticipación, la formulación de inferencias y de hipótesis de significado, el uso de la información contextual, etc. En cambio, las segundas tienen en común destrezas como la búsqueda de información, la selección lingüística o la adecuación a la audiencia. A pesar de la especificidad de cada una de las habilidades lingüísticas, resulta evidente que se producen transferencias entre los aprendizajes de unas y otras.



## Relevancia de la expresión oral

Las disposiciones oficiales y las exigencias de la vida actual contemplan la expresión oral como un objetivo y contenido básico, dada la importancia que tiene en el desarrollo personal y profesional de las personas. Sin embargo, esa relevancia que teóricamente se le concede, contrasta con el lugar secundario que ocupa en nuestras aulas, si se compara con el tratamiento que se da a las habilidades escritas y a otros muchos aprendizajes.

La enseñanza-aprendizaje de la expresión oral se ha caracterizado por el predominio de prácticas poco sistemáticas, más bien intuitivas, con graves carencias en la enseñanza específica de estrategias orales. Entre las causas que han hecho que la expresión oral haya sufrido este olvido, podemos destacar las siguientes: el peso de una tradición didáctica centrada en la transmisión de conocimientos, la idea de que el alumnado llega a la escuela sabiendo hablar o que el desarrollo de la expresión oral se produce por la simple interacción con los demás dentro y fuera del aula, la identificación entre expresión oral con situaciones comunicativas espontáneas e informales y de la comunicación escrita, con contextos comunicativos más formales, la falta de referentes teóricos, la mayor dificultad en la gestión de la clase si se compara con la realización de actividades escritas o los problemas que acarrea su evaluación.

## Tipos de comunicación oral. La exposición oral

Los tipos de textos orales y los contextos comunicativos en que se producen son muy variados. Resulta clásica la división entre situaciones que requieren hablar en público o autogestionadas, y aquellas que implican un cierto grado de conversación o de intercambio, las plurigestionadas. Las primeras se caracterizan por una mayor preparación y autorregulación del texto oral; en cambio, en las segundas, lo más destacado es la interacción y la colaboración comunicativa.

El cuadro de la página siguiente (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 39)<sup>b</sup> recoge las diferencias fundamentales entre ambas.

---

<sup>b</sup> J Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994. ISBN: 84-7827-100-7



COMUNICACIÓN ORAL	
AUTOGESTIONADA Exposición, conferencia, charla, discurso	PLURIGESTIONADA Diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamiento de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones.	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (tú, él, yo), elipsis, etc.

Cuadro 1. Comunicación oral autogestionada y plurigestionada (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.39)

Uno de los objetivos que merecería especial tratamiento en el ámbito escolar es el aprendizaje de estrategias para realizar una exposición oral ante un auditorio, lo que entendemos por hablar en público. Es quizás en esta situación donde la expresión oral alcanza su mayor complejidad y su mayor dificultad para el alumnado de todos los niveles educativos. Van-der Hofstadt (2003)<sup>6</sup> resume en trece puntos las habilidades necesarias que debemos dominar.

### Habilidades para hablar en público

1. Preparar la intervención.
2. Dar cuerpo a la charla.
3. Preparar la exposición para que resulte ágil y fácil de seguir.
4. Utilizar un soporte adecuado.
5. Ensayar en voz alta.
6. Familiarizarse con la sala, el lugar de oradores y los aparatos tecnológicos.
7. Controlar los nervios y la ansiedad.

(continúa)

c ] Van-Der Hofstadt, C. J. *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos, 2003. ISBN 84-7978-575-6



(viene de la página anterior)

8. Utilizar los ojos para contactar con toda la audiencia.
9. Mover adecuadamente las manos.
10. Abrir la boca para pronunciar con más claridad.
11. Variar el volumen, la velocidad y el tono.
12. Observar el lenguaje corporal de la audiencia.
13. Utilizar el sentido del humor porque une al orador con la audiencia.

*Cuadro 2. Habilidades para hablar en público (Van-der Hofstadt; 2003, p. 115-131)*

En esta misma dirección, también pueden resultar de utilidad los consejos que autores como Studer (1996)<sup>d</sup> plantean para superar, o al menos reducir, el miedo escénico que las situaciones de comunicación oral autogestionada provocan en mayor o menor medida.

#### Cómo reducir el miedo escénico

1. Conocer el tema, mostrarse con preparación
2. Conocer al público o hacerse una idea acertada de él
3. Entrenamiento
4. Objetivos claros
5. Dominar principio y final
6. Medios auxiliares adecuados
7. Ropa adecuada
8. Inicio pausado

*Cuadro 3. Cómo reducir el miedo escénico (Studer, 1996, p.91-94)*

En el marco del PLEI, todos los tipos y situaciones de comunicación oral tienen cabida ya que, además de constituir objetivos y contenidos educativos en sí mismos, que pueden y deben ser abordados desde todas las áreas, poseen un valor añadido como elementos de aprendizaje y estímulo en el desarrollo de la competencia lectoescritora y del hábito lector del alumnado. La apuesta que actualmente se hace en los diferentes currículos por el uso social de la

<sup>d</sup> J Studer, J. *Oratoria: el arte de hablar, disertar, convencer*. 2ª ed. Madrid: El Drac, 1996. ISBN: 84-88893-23-X



lengua en diferentes contextos, el aprendizaje basado en criterios significativos y la defensa de metodologías activas y participativas suponen un refuerzo de un planteamiento integrado de todas las habilidades comunicativas. Además, hay diversas situaciones de comunicación que, de forma natural, combinan diferentes usos orales y escritos, formales e informales, con lo que las fronteras entre lo oral y lo escrito cada vez están menos definidas.

En los ámbitos relacionados con el desarrollo de la competencia lectora y escritora que abordamos en las páginas siguientes, se presentan pautas de actuación didáctica y ejemplos variados de actividades que, bien de forma aislada o combinada, favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas orales. No obstante, a continuación se presentan algunas propuestas concretas y referencias bibliográficas de interés para el trabajo específico de la expresión oral.

## Algunas propuestas concretas

Hevia, C.; Fidalgo, S. *Rutas de aprendizaje* [en línea] [consulta 10 de julio de 2007]

Disponible en:

[www.aulactiva.com/rutas/#](http://www.aulactiva.com/rutas/#)

La siguiente página web está desarrollada por Segundo Fidalgo para que su alumnado de Educación Primaria y todas las personas que se acerquen a ella puedan aprender fácilmente a presentar libros, investigar o preparar una conferencia sobre un tema.

Cañas Torregosa, J. *Taller de expresión oral*. Barcelona: Octaedro, 2007. ISBN 978-84-8063-730-5

Mediante juegos y actividades que favorecen la participación (simulaciones, descripciones, argumentaciones, entrevistas, debates, exposiciones...), José Cañas presenta una serie de propuestas destinadas a desarrollar estrategias de expresión oral entre el alumnado de Educación Secundaria.

*Lengua y diversidad cultural: actividades para el aula*. Grupo Eleuterio Quintanilla. Madrid: Talasa, 2006. ISBN 84-96266-12-5



En esta obra se proponen actividades para llevar al aula con el fin de desarrollar la expresión oral en Educación Secundaria (además de otras cuestiones primordiales como el respeto a las diferencias) contando historias individual o colectivamente, haciendo presentaciones de libros, estimulando torbellinos de ideas sobre un asunto de interés de forma pautada para que toda la clase participe y el resultado sea rico e interesante como fase previa a la resolución de un problema, trabajando las entrevistas, los debates, hablando como si fuéramos distintos personajes en distintas situaciones, etc.

Martínez Mongay, A. *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2004 [consulta 10 julio 2007]. Serie Naranja, nº 1. ISBN 84-235-2708-5

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/serienaranja1-1.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/serienaranja1-1.pdf)

Su propuesta está basada en una secuencia didáctica que permitirá al alumnado demostrar lo que ha aprendido al tener que explicárselo al resto.

Mori, M.; Prieto, M. *Xeres y Xuegos de llingua oral: (pa educación secundaria y bachilleratu)*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana, 2007. ISBN978-84-8168-404-9

Propuesta eminentemente práctica para tratar todos los aspectos de la comunicación oral en el aula, incluyendo el enfoque sociolingüístico y sociocultural.

Quiles Cabrera, M.C. *La comunicación oral: propuestas didácticas para la Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro, 2006. ISBN 84-8063-670-X

Este libro, pretende aportar, junto a una base teórica sobre el discurso oral, una diversidad de propuestas didácticas orientadas a los distintos ciclos de la Educación Primaria.



## Aprendizaje inicial de la lectura y la escritura

*“Los niños y las niñas tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender.”*

Emilia Ferreiro

El aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura en las primeras etapas educativas debería acercarse a lo que la infancia piensa acerca de lo que es leer y escribir y orientarse a provocar el interés necesario para querer aprender a hacerlo.

En esta etapa lo fundamental es que disfruten de la lectura, se familiaricen con ella y quieran leer y escribir por su cuenta sintiendo confianza en sus propias posibilidades y en las ayudas que reciben para aprender a lo largo de un proceso largo y personal.

Corresponde a la escuela sistematizar un conjunto de experiencias para que todos encuentren los motivos, los retos y las ayudas para aprender.

Este interés necesario se despierta cuando la persona adulta les sirve intencionadamente de modelo en la tarea de leer y escribir: mirando imágenes e ilustraciones, leyéndoles muchos cuentos y toda clase de textos que se presten a ser leídos en el aula, escribiéndoles notas informativas a las familias, etc.

El placer que provocan estas primeras imágenes y lecturas, la emoción que sienten, el bienestar que experimentan, el vínculo afectivo que se crea entre quien lee y quien escucha y el sentido de estas lecturas constituyen la manera de conseguir el clima necesario para querer aprender a leer y escribir.

Siguiendo las orientaciones didácticas expuestas en las conclusiones de *La enseñanza de la lectura y la escritura en la Unión Europea (2002)*<sup>e</sup>

---

e] *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002. ISBN: 84-369-3615-9



puede concluirse que:

- a. Los niños y las niñas empiezan su aprendizaje de la lectura y del lenguaje escrito en los entornos sociofamiliares alfabetizados desde muy pronto y de forma espontánea antes de iniciar la etapa escolar.
- b. La intervención escolar debe partir de los conocimientos previos del alumnado acerca de lo que saben sobre la lectura y la escritura para que los nuevos aprendizajes que se adquieran sean significativos y puedan ser integrados en sus conocimientos.
- c. Los conocimientos previos de los niños y las niñas cuando llegan a la escuela son muy diversos por lo que la intervención escolar planificada y sistematizada debe orientarse a compensar esa diversidad de ideas y conceptos sin negar su existencia.
- d. El respeto a los procesos de maduración y aprendizaje del alumnado debería considerar lo que hoy en día se sabe sobre el pensamiento infantil desde la psicología evolutiva, la perspectiva genética, el desarrollo emocional y la lingüística a la hora de sistematizar las acciones educativas dirigidas al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

### Métodos, enfoques y propuestas

Para el aprendizaje de la lectura y la escritura, tan importante como los conocimientos previos de los niños y las niñas, son las ideas del profesorado acerca de lo que es leer y escribir.

El concepto de qué es leer y qué es escribir y la idea acerca de cómo se aprende a hacerlo ha ido modificándose a lo largo del tiempo.

Podríamos convenir que leer es la actividad de atribuir significado a los textos que tienen sentido, que comunican, informan y transmiten. Leer no es sólo descodificar sino comprender, aunque existen distintos niveles de comprensión de un texto. Escribir es la actividad de producir textos para ser leídos o interpretados por uno mismo o por los demás.



En nuestras escuelas siguen utilizándose métodos globales que parten de la palabra entera, métodos silábicos y métodos fonéticos, todos ellos con apoyos visuales, gestuales, musicales, motrices, etc.

Los diferentes métodos, en la práctica, son sólo uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Actualmente las aportaciones de las teorías del aprendizaje constructivista están definiendo el debate de los métodos en las aulas. Los docentes dirigen su atención a entender cómo se aprende y utilizan en cada caso los recursos que los distintos métodos les aportan dando prioridad a la significación y funcionalidad de la lectura y la escritura, cuestionando la idea de que exista un único método para aprender a leer y escribir y una edad determinada para realizar ese aprendizaje.

Los cuentos, novelas, poesías, cartas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios y catálogos publicitarios, es decir, los textos con diferentes características lingüísticas, permiten ojear, leer, analizar, escribir, contrastar, comentar, discutir, revisar, confrontar, es decir, son los auténticos materiales con los que realizar las diversas acciones que hacemos quienes leemos y escribimos.

### Ideas infantiles acerca de la lectura y la escritura

Siguiendo las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979)<sup>f</sup>, los niños y las niñas elaboran sus propias teorías sobre el aprendizaje de la lectura y el lenguaje escrito. En este proceso de aprendizaje se recorren sucesivas etapas caracterizadas por diferentes hipótesis de acercamiento, que los niños y las niñas construyen en todas las culturas de escritura alfabética como la nuestra, con independencia del método escolar que se utilice dando lugar a distintas formas de leer y escribir de manera no convencional en un principio para ir ajustándose progresivamente a la manera convencional de hacerlo.

En el cuadro siguiente [(Etapas en el proceso de aprendizaje de la lectura y características que las definen (Maruny, Ministrál y Miralles, 1997)]<sup>g</sup> se esquematizan las distintas

---

<sup>f</sup> J Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979. ISBN: 968-23-0426-1



etapas que se suceden en el aprendizaje de la lectura y de la escritura y los aspectos más destacados que las caracterizan.

ETAPAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA	
ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Simular la lectura.	Representan que leen.
Hipótesis iniciales sobre la lectura.	Tienen ideas propias acerca de lo que se puede leer y lo que no.
Interpretación de textos con imágenes.	Tienen sus propias ideas acerca de la interpretación de las imágenes y de los textos escritos debajo.
Interpretación de lo escrito a partir de indicadores textuales.	Con ayuda pueden localizar palabras en un texto aunque aún no conozcan todas las letras.
Interpretación de la propia escritura	Se interrogan acerca de las limitaciones de su escritura, de modo que al leer reflexionan sobre lo escrito.
Lectura ajustada al texto: estrategias de comprensión.	Llegan a descifrar el texto y a comprenderlo.

*Cuadro 4. Etapas en el proceso de aprendizaje de la lectura y características que las definen (Maruny, Ministrál y Miralles, 1997)*

Cuando quienes aprenden se enfrentan a un texto escrito, lo que hacen es básicamente lo mismo que hacemos las personas adultas:

- Formular hipótesis acerca de lo que dirá allí.
- Comprobar la hipótesis usando sus conocimientos (descifrado, contexto, imágenes, etc.).
- Avanzar o retroceder en la lectura si lo que encontramos escrito no se corresponde con la idea formulada.



Veamos a continuación una tipología de actividades útiles para trabajar la lectura en estas primeras etapas teniendo en cuenta que deben introducirse variaciones que consideren las condiciones concretas de cada grupo (la diversidad del alumnado y de los ritmos de aprendizaje) permitiendo que todos trabajen y aprendan en la medida de sus posibilidades, esforzándose, aprendiendo algo nuevo y avanzando, para evitar tanto el aburrimiento en algunos casos por falta de interés como el abandono en otros por lo complejo de la tarea requerida.

### Ejemplos de actividades útiles

- Explicación de textos para relacionar lo oral con lo escrito: cuentos, noticias del periódico, contenidos de folletos, carteles que llegan al centro, etc.
- Lectura en voz alta por parte del profesorado de cuentos y de todo tipo de textos para preparar el terreno y mejorar las condiciones de aprendizaje de la lectura.
- Reconstrucción oral de cuentos y narraciones para asegurar su comprensión.
- Memorización de textos: canciones, poemas, pareados, fragmentos de cuentos, anuncios, chistes, anécdotas para aprender las características propias de los textos escritos.
- Lectura de textos memorizados para analizar y descubrir las relaciones entre lo que se escribe y lo que se lee.
- Recitado y dramatización para darle sentido a los poemas, teatro y todo tipo de textos escritos para ser representados.
- Lectura silenciosa para facilitar las tareas de comprensión.
- Lectura en voz alta con sentido, es decir, leer para alguien.
- Lectura de textos incompletos para el aprendizaje de estrategias de anticipación.
- Tareas de localización de palabras ¿dónde dice...?
- Tareas de elección: relacionar títulos con personajes de cuento, el nombre de un compañero entre varios, etc.

g J Maruy, LI.; Ministrál, I.; Miralles, M. *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, etc., 1997. 3 v. ISBN:84-263-3207-2



ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	
ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Escribir no es lo mismo que dibujar.	Distinguen entre dibujos y otros signos gráficos.
Grafismos primitivos, garabatos, pseudo-letras.	Producen signos que no son dibujos pero tampoco letras convencionales.
Diferencias entre letras y números.	Advierten que hay dos clases de signos gráficos.
Escrituras sin control de calidad.	Escriben ocupando todo el ancho de la página o bien usando una sola letra por palabra.
Escrituras fijas.	Escriben el mismo conjunto de signos para cualquier palabra.
Escrituras diferenciadas.	Empiezan a introducir diferencias para representar palabras distintas.
Las palabras con relación al objeto al que representan.	Creen que el número de letras de una palabra está en relación con el objeto al que representan.
Diferenciación entre la cantidad, el orden o la variedad de las letras.	Introducen cambios al escribir palabras variando el repertorio, el orden y la cantidad de letras utilizadas.
Las escrituras silábicas.	Cada letra que escriben representa la unidad de sonido que perciban (la sílaba).
Escrituras silábico-alfabéticas.	Descubren que la sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante.
Escrituras alfabéticas.	Escriben convencionalmente con todas las letras tal y como se pronuncian.

Cuadro 5. Etapas en el proceso de aprendizaje de la lectura y características que las definen (Maruny, Ministrál y Miralles, 1997)<sup>g</sup>(ver página anterior)



### Ejemplos de actividades útiles

- Diferenciación entre letras, dibujos y números reconociendo las características del texto escrito frente a las imágenes, en las distintas situaciones cotidianas del aula.
- Escritura y reconocimiento del nombre propio en distintas actividades funcionales del aula pasando de la copia con dificultad a la memorización progresiva de las grafías y a la mejora de la caligrafía.
- Escritura en grupo de palabras y textos dando pie a argumentar, discutir criterios, contrastarlos con los demás, etc.
- Completar la escritura de palabras con las que están familiarizados
- Escribir palabras con el ordenador, letras móviles... introduciendo la manipulación y eliminando las dificultades motrices propias de los más pequeños.
- Interpretación de la propia escritura, releyendo lo que acaban de escribir.
- Interpretación de textos con imagen.

### La importancia de las imágenes

Las imágenes e ilustraciones, en su variedad de formatos, texturas, trazos y colores, ofrecen muchas posibilidades para captar la atención, el interés, enseñar, mostrar, sugerir y narrar. Constituyen un elemento inigualable en los procesos de comunicación generando en quien las ve múltiples lecturas sujetas a la manera particular de percibir e interpretar de cada persona.

Antes de leer un texto cualquiera, si va acompañado de ilustraciones, imágenes o fotografías, es necesario comentarlas, ver qué nos sugieren acerca del texto, imaginar el contenido, de qué trata, qué sucederá, etc.

Por eso, educar en la lectura de imágenes amplía y enriquece las capacidades de quien lee aportándole más información, sugiriendo matices y oportunidades para disfrutar y aprender. Leer imágenes también es leer. No todas las ilustraciones responden al mismo código de lectura; algunas son un apoyo al texto al que acompañan, otras ofrecen información complementaria y otras disponen de un gran nivel de autonomía para proponer significados. Los objetivos a conseguir cuando se trabaja lectura de imágenes serían:



- Enseñarles a leerlas descubriendo las claves que encierra el lenguaje visual.
- Mostrarles las diferentes funciones que cumplen las ilustraciones.
- Conocer diferentes técnicas, estilos y corrientes artísticas.

## El papel del profesorado

Las niñas y los niños descubren el sentido de la lectura y la escritura así como el por qué y para qué se utilizan estas herramientas a través de quienes habitualmente les leemos y escribimos. Los modelos de lector y escritor juegan un papel imprescindible porque permiten descubrir las posibilidades que encierra la capacidad de leer y escribir. A leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo textos con sentido, significativos, con una función definida y vinculados a la realidad de quienes están aprendiendo. Se trata de construir lectoras y lectores, de convertirlos en personas usuarias de la lectura y la escritura para toda la vida y no sólo durante la etapa escolar.

El papel del profesorado no es el de emitir un mensaje a un alumnado pasivo, sino el de acompañarles en sus descubrimientos, en su esfuerzo y en su proceso de aprendizaje poniéndoles en situación de pensar. Este proceso de aprendizaje requiere una interacción planificada y sistemática con el objeto de estudio (la lectura y la escritura) y la intervención activa de quienes aprenden y de quienes enseñan, personas que sean fuente de información, intercambio, reflexión y conocimiento de las distintas etapas de aprendizaje para no interpretar como errores aquellos sucesos que son propios de la evolución de los aprendizajes.

El mejor tipo de intervención se da cuando les planteamos actividades en las que hay un problema que resolver porque a través de estas situaciones problemáticas se puede observar todo el proceso de aprendizaje en su desarrollo y colaborar con él, contribuyendo al avance. Se trata de acompañar a las criaturas en ese proceso, desde el sentido común, el afecto, su motivación para aprender, el conocimiento del proceso y de los errores sistemáticos que cometen y el principio del placer que domina toda la primera infancia.



## El desarrollo del hábito lector

*“Leer es vivir dos veces.”*

Antonio Gamoneda

La animación a la lectura ya tiene una historia en los centros educativos, por lo que sería el momento de sistematizar la experiencia adquirida. Todo el profesorado coincide en la necesidad de fomentar el gusto por la lectura en el alumnado, de que éste salga de la educación obligatoria con un hábito lector que le permita seguir disfrutando a lo largo de toda la vida. Además, la escuela es compensadora de desigualdades y da la oportunidad de acceder a la lectura a aquel alumnado que, por sus circunstancias, no tiene esa posibilidad.

### Transmitir el gusto por la lectura

La animación a la lectura, el transmitir el gusto de leer es algo que se realiza, según se comprueba por la experiencia recogida en los centros escolares, con sentido común y con naturalidad. Al alumnado le anima a leer exactamente las mismas razones que a las personas adultas y le evade de esta actividad también las mismas razones; en general, es un gusto que nos dejen libertad de elección, que tengamos un espacio agradable donde leer, que compartamos la lectura con otras personas, que no tengamos que hacer después de la lectura actividades largas y engorrosas, que podamos leer por placer, etc.

Partimos de la premisa de que el profesorado tiene hábito lector, que está al día de novedades y de lecturas que pueden interesar a su alumnado. De este modo, pensando en qué nos anima a las personas adultas a leer encontraremos la fórmula para transmitir el gusto por la lectura.

La libertad a la hora de leer es una de las bases para fomentar el hábito lector, para que la lectura nos resulte a todas las personas una actividad agradable, difícil pero satisfactoria, que compense la concentración y el esfuerzo que requiere. Una amplia gama de materiales de lectura nos llevará a una libertad mayor de elección y, así, a mayores posibilidades de “dar” con la lectura que motive al alumnado. Cuanto mayor sea el catálogo



de posibilidades, mayor será la opción de éxito en esa motivación para construir un hábito lector.

## El centro educativo y la lectura

Nos parece importante tener en cuenta las siguientes indicaciones si queremos que el gusto por la lectura esté sistematizado en nuestro centro educativo y sea una acción educativa prioritaria:

1. **Fondo de lecturas:** El centro educativo cuenta con una colección variada, moderna y bien seleccionada de lecturas; organizada y centralizada en la biblioteca escolar.
2. **Criterios de selección:** En los criterios de selección de materiales de lectura se tienen en cuenta factores que respeten los valores democráticos, motivación del alumnado y la opinión del propio alumnado en los casos en que la edad de éste lo permita.
3. **Gusto por la lectura:** Se lee para que guste, sin la obligatoriedad de trabajos posteriores que supongan una carga académica y que desmotiven el propio acto de la lectura.
4. **Espacios y tiempos de lectura:** Se facilitan espacios y se programan tiempos para la lectura: en el aula, en la biblioteca escolar, en rincones adaptados para ello, en los patios... Se dinamizan esos espacios y esos tiempos con ayuda del alumnado.
5. **Lectura en voz alta:** Se lee en voz alta al alumnado, se recupera el placer de la lectura por la lectura en voz alta y se fomenta el intercambio de lecturas.
6. **El profesorado es un referente:** El alumnado ve al profesorado leer y disfrutar con la lectura; el profesorado se convierte en referente de gusto por la lectura y comparte con el alumnado sus lecturas y sus impresiones.
7. **La lectura es de las personas, no de las asignaturas:** Todo el profesorado se implica en potenciar el hábito lector en el centro, no corresponde a una asignatura o a un área concreto monopolizar el gusto por la lectura, sino que es la comunidad educativa la que lee y anima a leer.
8. **Diversidad de lecturas:** El hábito lector no sólo se refiere al gusto por la literatura o por alguno de sus géneros, sino que también incluye los libros informativos, los cómics, los diarios, las revistas...



9. La lectura es importante en el centro: El fomento del hábito lector está incluido en el proyecto curricular del centro y es el centro el que articula acciones dirigidas a la animación a la lectura y a la evaluación del hábito lector.
10. La biblioteca escolar recibe el apoyo necesario: Se cuenta con profesorado a cargo de la biblioteca escolar y ésta, a su vez, ofrece al profesorado unos fondos organizados, seleccionados y centralizados.

### Acciones que animan a leer

El hábito lector que se forma en la primera infancia está basado en la lectura de imágenes y la mediación del profesorado al leer en voz alta. Cuando se considera que la persona lectora ya tiene suficiente autonomía al leer, se produce un abandono generalizado de la lectura en voz alta.

Sin embargo, una de las actividades más eficaces para animar a leer al alumnado es la lectura en voz alta; una lectura que tiene al profesorado como mediador entre el libro y quien escucha, una lectura que refuerza los lazos afectivos entre persona lectora, oyente y texto.

A casi todas las personas nos gusta que nos lean en voz alta, de hecho es una de las actividades que hacemos con más frecuencia en el caso de las criaturas más pequeñas. No perder la costumbre de la lectura en voz alta es una de las técnicas mejores para motivar el hábito lector de nuestro alumnado.

Esta lectura en voz alta se puede realizar desde la biblioteca escolar o desde cualquiera de las áreas, sólo se necesita que el profesorado elija qué lectura quiere compartir con el alumnado. No es cuestión de compartimentar la lectura en una asignatura u otra, sino de generalizar la lectura como posibilidad de gusto y ocio para las personas en general.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es que el profesorado es ejemplo para su alumnado, de forma que es difícil convencer a alguien de que lea cuando no nos ha visto nunca con un libro en la mano, leyendo tranquilamente y disfrutando del gusto por la lectura.



## Más actividades que animan a leer

La unión de la lectura con la escritura también puede ser una buena estrategia de animación a la lectura; así, realizar abecedarios de algún tema concreto en los que haya que buscar una palabra para cada letra, o bien, cambiar las características de un relato: comportamientos de los personajes, finales, etc. o también inventarse adivinanzas, o greguerías, o refranes.

La dramatización de fragmentos de obras da lugar, del mismo modo, a fomentar el gusto por la lectura, favorece la memorización de breves textos y motiva al alumnado al hacerlo partícipe activo de la obra.

Los encuentros con las autoras y autores también pueden ser un buen cauce para animar a leer; la relación personal que se puede establecer, así como la motivación que supone una visita de alguien reconocido en el mundo del libro, puede llevar a que el alumnado lea las obras de esa persona con mayor consideración y gusto.

Otras actividades posibles serían:

- Concursos de eslóganes, literarios, de marcapáginas, etc.
- Visitas a otras bibliotecas, a librerías, de ilustradoras o ilustradores, etc.
- Celebración de días especiales como el día del libro, día de la paz, etc.
- Actividades plásticas como los libros gigantes, carteles, decoración de aulas o biblioteca, etc.
- Reclamos como el carnet de lectura.
- Y todas las actividades que supongan un intercambio entre las personas lectoras, como libro-forum, grupos de lectura, etc.

## Evaluación del hábito lector

Como bien sabemos los docentes, lo que no se evalúa no se valora. Quizá esa sea una de las razones que expliquen el bajo índice de lectura que



presenta, en general, nuestro alumnado. La realidad nos dice que, en muchas ocasiones, se exige una prueba que demuestre lo leído, pero no se evalúa de manera continua y constructiva, de forma que sirva para animar a leer y para mejorar en ese aspecto.

La constatación de lo leído por parte del alumnado ha llevado a un academicismo de la lectura, de forma que la evaluación de lo leído se ha convertido, en muchas ocasiones, en una actividad desmotivadora que incide negativamente en el gusto por la lectura. Así, el realizar extensas fichas, resúmenes de obras, estudios de personajes, etc. son actividades que, elaboradas individualmente y fuera del horario escolar, sin supervisión y ayuda del profesorado, no ayudan mucho a fomentar el gusto por la lectura. Sería más apropiado que la constatación de lo leído se convirtiera en una manera más de animar a leer; así, el compartir oralmente lo sentido al leer un libro, se convierte en la mejor manera de evaluar que el alumno o la alumna han leído, a la vez que se fomenta la lectura del texto comentado.

Las personas que son grandes lectoras comunican su gusto por los libros, comparten lecturas, hacen recomendaciones, etc. y disfrutan con ello.

Para que la lectura ocupe el lugar que le corresponde en la enseñanza, debemos articular mecanismos y procesos que sistematicen el gusto por la lectura, que programen con tiempo dentro del proyecto curricular del centro las actividades a realizar a este respecto, que evalúen el hábito lector; de forma que se premie al alumnado que presenta un gusto por la lectura y que lo comparte con sus compañeros y compañeras. Si no se evalúa la lectura, su estatus será menor en comparación con la memorización, la resolución de problemas, etc.

Está comprobado que la intervención educativa ayuda al fomento del gusto por la lectura, que los resultados son mejores en los centros en los que se programa y se sistematizan las acciones dirigidas a la promoción de la lectura. Estos datos animan a priorizar la lectura en los centros educativos y a disponer de un fondo bibliotecario que responda a las necesidades y motivaciones de nuestro alumnado.



## Desarrollo de la comprensión lectora

*“El autor sólo escribe la mitad del libro. De la otra mitad debe ocuparse el lector.”*

J. Conrad

El desarrollo lector del alumnado es un proceso prolongado, que debemos abordar a lo largo de todos los cursos, de todas las etapas educativas y en todas las materias, ya que es a la vez objeto y medio de aprendizaje. Como repetidamente se ha subrayado, constituye uno de los aprendizajes fundamentales, por su carácter básico e instrumental, necesario en la adquisición de otros aprendizajes y competencias. En consecuencia, uno de los apartados fundamentales que debemos considerar en el PLEI, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos establecidos en los currículos oficiales, es la planificación coordinada e integrada del proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias lectoras. Esta planificación puede contemplar, tanto principios didácticos generales que impulsen el desarrollo de actividades concretas para cada área de contenidos, como actuaciones globales que involucren a ciclos, etapas educativas o a todo el centro.

### El proceso de lectura y sus fases

Desde una concepción interactiva del proceso lector, entendemos que leer consiste, básicamente, en saber procesar la información de un texto escrito con el objetivo de comprenderlo e interpretarlo. Leer supone interactuar con el texto, en un proceso en el que quien lee formula sus expectativas y elabora sus inferencias personales sobre el significado del texto. La comprensión está dirigida tanto por las características que presenta el texto (su contenido, estructura y demás propiedades textuales) como por las aportaciones que realiza el lector al proceso (conocimientos previos, capacidades, expectativas, objetivos y estrategias). La lectura, así entendida supone participación, intercambio, actividad, creación del lector en conexión con el texto escrito.

El proceso de lectura sigue fases pautadas cognitivamente que conducen hacia la comprensión y la interpretación del texto. El siguiente



esquema (Mendoza, 2003)<sup>h</sup> indica las tres grandes fases del proceso (precomprensión, comprensión e interpretación) y las actividades que corresponden a cada una de ellas:



Figura 3. Fases del proceso de lectura (Mendoza, 2003, p. 183)

El proceso lector comienza en la anticipación intuitiva que se formula ante la sola presencia del texto. La comprensión es el resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados y la elaboración del sentido. La interpretación es un acto más complejo que la comprensión, porque supone una valoración personal de lo expuesto en el texto ya que: “enlaza el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las respuestas cognitivas y afectivas que éste ha suscitado en el lector” (Mendoza, 2004, p.165)<sup>i</sup>.

Sabemos que el proceso de desarrollo de la competencia lectora es complejo y extenso en el tiempo y que ofrece diversas perspectivas,

<sup>h</sup> ] Mendoza, A. *El proceso de lectura: las estrategias*. En: *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003

<sup>i</sup> ] Mendoza, A. *Lectura*. En: *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Salvador, F.; Rodríguez Diéguez, J.L.; Bolívar, A. (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 2004



según los múltiples ámbitos y condicionantes que inciden en él. Entre ellos, cabe destacar por su especial relevancia, el tipo de lectura intensiva o extensiva, la diversidad de objetivos de las tareas lectoras o los tipos de texto utilizados. A continuación, comentamos brevemente estos aspectos; posteriormente, presentaremos algunas orientaciones y ejemplos de actividades para trabajar las estrategias lectoras en el aula.

### Lectura intensiva o extensiva

Una diferencia clásica y muy útil desde una perspectiva didáctica es la que se establece entre lectura intensiva y extensiva. La primera se centra en textos de corta extensión, en los que se persigue una comprensión detallada, como consecuencia del manejo de las estrategias implicadas en la comprensión lectora. Es el tipo de lectura que suele aparecer en los libros de texto. En cambio, en la lectura extensiva se manejan textos de más extensión y se persigue una comprensión de carácter global. Este tipo de lectura suele asociarse con el desarrollo de actitudes y hábitos lectores. El siguiente cuadro, tomado de Cassany, Luna y Sanz (1994), sistematiza las oposiciones entre estos dos tipos de lectura, de los que se derivan planteamientos didácticos diferenciados:

LECTURA INTENSIVA	LECTURA EXTENSIVA
Con textos cortos.	Con textos largos.
Explotación didáctica en el aula.	Lectura más “natural” fuera del aula.
Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades.	Énfasis en el fomento de hábitos y placeres de lectura.
Énfasis en diversos tipos de comprensión: idea central, detalles, reflexión gramatical, etcétera.	Comprensión global.
Incluida en los libros de texto.	Relacionada con la biblioteca de clase, de centro, de barrio, etc.



## Los objetivos de la lectura

Quienes leen bien no leen siempre de la misma manera, sino que varían sus estrategias según los objetivos de la lectura, puesto que el objetivo con el que se lee un texto determina cómo se lee ese texto. Aunque suele reconocerse que habría tantos objetivos como personas que leen en diferentes momentos y situaciones, y que por tanto, la lista de objetivos sería interminable, se han establecido clasificaciones utilizando diversos criterios. Una de las más difundidas durante los últimos años en nuestro ámbito es la que realiza Solé (1992):

- Leer para obtener una información precisa
- Leer para seguir unas instrucciones
- Leer para obtener una información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer por placer
- Leer para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido

Ya que no todos estos objetivos han sido abordados tradicionalmente, ni con el mismo empeño, por el sistema educativo, se nos plantea el reto de abordar en el aula, de una forma planificada, situaciones variadas que propicien lecturas con diferentes finalidades y usos.

## Los tipos de texto utilizados

Uno de los criterios difundido durante los últimos años en la clasificación de los tipos de texto es el que se toma en la evaluación de PISA, cuando diferencia dos tipos de formatos de texto: los continuos y los discontinuos (OCDE, 2002). Los primeros se componen básicamente de enunciados que se organizan en párrafos, y éstos en estructuras aún mayores (secciones, capítulos y

j] Solé. *I. Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad, etc., 1992. ISBN 84-87470-18-1



libros). Los textos discontinuos presentan información de diversa manera, mediante gráficos, mapas, etc.

Además del siguiente, otro de los criterios más utilizados en la clasificación de los tipos de texto es el relacionado con la estructura textual. En el apartado sobre el desarrollo de la competencia escritora se abordan las principales estructuras textuales, el esquema al que responden y las señales textuales que las caracterizan.

TEXTOS CONTINUOS	TEXTOS DISCONTINUOS
Descripción	Formatos (textos formalizados)
Narración	Notificaciones y anuncios
Exposición	Argumentación
Argumentación	Esquemas y gráficas
Instructivos	Cuadros y matrices
	Mapas

### El desarrollo de las estrategias lectoras

Las estrategias que intervienen en el proceso lector son numerosas y complejas. Debido a su relevancia en el desarrollo de la competencia lectora y en el aprendizaje escolar, constituyen contenidos educativos que debemos abordar, siguiendo un proceso creciente de complejidad, a lo largo de las diferentes etapas educativas y en todas las áreas de conocimiento. A continuación, presentamos las estrategias lectoras más habituales utilizadas por los lectores experimentados antes, durante y después de leer. De forma aproximada, componen el perfil del lector ideal que podemos tomar como punto de referencia en nuestra actividad didáctica.



## ANTES DE LEER

- Delimitar los objetivos de la lectura: qué, por qué y para qué leer (para entretenerse, descubrir algún aspecto concreto, aprender algo, etc.) y adaptarse a ellos.
- Especificar las tareas concretas a desarrollar durante y después de la lectura.
- Desarrollar expectativas concretas ante la lectura a partir del título, las ilustraciones, el tema, etc.
- Activar los conocimientos previos en relación con el tema, tipo de texto, etc..
- Identificar la organización estructural (a partir de las señales gráficas del texto, comentarios de otras personas, etc.).

## DURANTE LA LECTURA

- Utilizar estrategias y habilidades adecuadas que favorezcan la comprensión lectora, en relación con el tipo de texto y el objetivo lector establecido.
- Reconocimiento rápido de palabras.
- Relacionar e integrar la información textual y el conocimiento previo.
- Realizar inferencias a partir de los conocimientos previos.
- Verificar y reformular hipótesis sobre la lectura.
- Identificar las ideas principales y secundarias.
- Identificar progresivamente la estructura del texto.
- Evaluar y controlar si se va comprendiendo: identificar y corregir problemas o errores de lectura.
- Recapitular lo que se va leyendo para ir formando una imagen global del texto.



## DESPUÉS DE LEER

- Comprobar si se cumplieron los objetivos planteados (la finalidad de la lectura realizada).
- Recapitular lo leído para obtener una imagen final y de conjunto del texto.
- Resumir las ideas principales, analizar algún aspecto concreto o detalle, etc.
- Analizar el nivel de comprensión, resolver dudas, y utilizar algunas estrategias para favorecer la comprensión e interpretación lectora.
- Relacionar lo leído con otros temas.
- Estimular la interpretación personal.
- Analizar y valorar distintos aspectos de la lectura (ideas expuestas, acontecimientos narrados, acciones de personajes, secuencia de hechos, etc.).

No resulta sencillo establecer un proceso didáctico que, de forma organizada y progresiva, facilite la enseñanza y aprendizaje de las estrategias lectoras. Una de las posibilidades a las que podemos recurrir es a la planificación y desarrollo de actividades en tres fases complementarias, de acuerdo con los tres momentos en que suele dividirse la secuencia lectora: antes de leer, durante la lectura y después de leer.

## EJEMPLOS DE ACTIVIDADES A REALIZAR ANTES DE LEER

- Preparar y motivar al alumnado para la lectura: presentar el texto, explicar su interés, delimitar el objetivo de la lectura (para qué se va a leer, qué actividades concretas se plantean...).
- Vincular la lectura con algún aspecto abordado en la secuencia didáctica que se esté llevando a cabo.
- Explorar el libro, texto, diagrama, cuadro, formulario...

(continúa)



(viene de la página anterior)

- Conversar acerca de aspectos que aparecen en el texto y conectarlos con la experiencia vital del alumnado (qué saben del tema, qué les sugiere...).
- Estimular la realización de comentarios espontáneos del alumnado con el fin de compartir ideas previas, expectativas e intereses ante la lectura.

### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES A REALIZAR DURANTE LA LECTURA

- Analizar y valorar el grado de comprensión sobre las informaciones, datos de cuadros o gráficos, acontecimientos, personajes, situaciones...que van apareciendo en el texto.
- Introducir comentarios, preguntas, actividades diversas (orales, escritas, plásticas) que ayuden al alumnado a valorar lo que ha comprendido y a formular nuevas hipótesis acerca de lo que aún no ha leído.
- Verbalizar y compartir las estrategias implicadas en la construcción paulatina de la comprensión y la interpretación de la lectura.
- Verbalizar las dificultades que vayan apareciendo en el proceso lector, delimitarlas (problemas de vocabulario, de relación entre las frases, de jerarquización de ideas, de confusión conceptual, dificultades en lectura de diagramas o tablas, en el reconocimiento de la tipología textual...), concretar sus causas y su influencia (grande, mediana o escasa) en la comprensión del texto.
- Abordar los errores, aspectos confusos o dudas utilizando estrategias diversificadas, adecuadas al objetivo lector y al tipo de texto: prosiguiendo la lectura, analizando el contexto, acudiendo al diccionario o a otras fuentes, mediante la relectura, consultando la dificultad con otras personas...
- Verbalizar el sentido de lo leído hasta un momento dado, introduciendo valoraciones y dando cabida a las impresiones que la lectura del texto vaya suscitando.

(continúa)



(viene de la página anterior)

- Introducir “errores” de lectura incluyendo incongruencias intencionadamente para estimular la atención, provocar la sorpresa y fomentar una actitud activa en el alumnado.
- Formular preguntas parciales sobre lo leído que incidan en la comprensión, en la relación entre lo referido en el escrito y la realidad conocida por los lectores y que contribuyan igualmente a valorar el cumplimiento o no de los objetivos y de las expectativas iniciales sobre la lectura.
- Estimular y ser receptivos a la formulación de comentarios espontáneos y de preguntas por parte del alumnado.

#### EJEMPLOS DE ACTIVIDADES A REALIZAR DESPUÉS DE LEER

- Reconstruir individual y/o colectivamente las ideas principales, el hilo argumental, la estructura del texto, los datos más significativos de una tabla, gráfico, mapa, etc.
- Componer y descomponer las secuencias y partes del texto, compartiendo valoraciones e interpretaciones personales.
- Realizar resúmenes orales con ayuda del docente, el apoyo de imágenes, diagramas o de fragmentos del texto, etc.
- Utilizar organizadores gráficos para recapitular las ideas y/o revivir la lectura.
- Realizar prácticas de comunicación oral en grupo para expresar y compartir razonamientos, ideas, impresiones, datos o emociones provocados por la lectura o por algún detalle de la misma.
- Plantear posibles continuaciones o modificaciones en algún aspecto de la lectura (finales alternativos, consecuencias derivadas de la alteración de algunos datos o hechos o de la introducción de algún nuevo personaje, etc.).
- Conversar sobre otras versiones u otros textos escritos o en otros soportes que aborden contenidos o situaciones parecidas, comparando la información que aportan.

(continúa)



(viene de la página anterior)

- Realizar actividades creativas diversas a partir de la lectura, adaptadas a la edad del alumnado: dramatizaciones, actividades plásticas, elaboración de comentarios, actividades de escritura, esquemas, cuadros, etc.
- Formular y responder preguntas (no exclusivamente de respuesta literal), recontar aspectos parciales del texto o analizar apartados específicos que favorezcan la interpretación de los textos.
- Estimular la realización de comentarios espontáneos del alumnado con el fin de compartir ideas, impresiones y emociones provocadas por la lectura.

## Algunas propuestas concretas

Para ampliar información sobre el desarrollo de la competencia lectora del alumnado, presentamos a continuación algunas referencias interesantes que nos ofrecen propuestas y pautas de actuación en el aula. Dada la estrecha relación entre lectura y escritura, muchas de las sugerencias que aquí se apuntan podrán utilizarse o vincularse con las que se recogen en el apartado sobre el desarrollo de la competencia escrita y viceversa.

Bofarrull, M.T.; et Al. *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, 2001. ISBN 84-7827-260-7

En este libro podemos encontrar un conjunto de artículos previamente publicados en otras obras de la misma editorial, que abordan la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora desde diferentes perspectivas, tanto teóricas, como prácticas. La obra se inicia con un bloque inicial sobre la naturaleza de la lectura y las estrategias lectoras y prosigue con otros tres apartados, en los que se describen prácticas llevadas al aula en cada una de las etapas educativas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Colomer, T.; Camps, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste, 1996. ISBN 84-8211-036-5



La obra ya clásica de Anna Camps y Teresa Colomer destaca por la forma en que interrelaciona la visión teórica de la comprensión lectora con la inclusión de actividades y ejemplos prácticos. Se proponen pautas de actuación didáctica aplicables a lo largo de la educación obligatoria.

Casaseca Hernández, Salustiano. *El aprendizaje cooperativo de la comprensión lectora*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2004. ISBN 84-9700-200-8

Con este proyecto se pretende perfeccionar la comprensión de textos mediante una metodología basada en el trabajo en grupos y el pensamiento en voz alta sobre lo leído. Para ello se utilizan textos relevantes de la literatura infantil. Los componentes de la comprensión lectora que se trabajan son: la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial y la comprensión crítica. Está indicado para alumnado a partir del tercer ciclo de Educación Primaria.

Iza Dorronsoro, L. *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea] Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2006. [consulta 9 julio 2007]. Serie amarilla, nº 9. PDF. ISBN 84-235-2914-2

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/elplandelectura.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/elplandelectura.pdf)

En este texto, Luis Iza presenta diversos ejemplos de actividades que trabajan las estrategias lectoras (pp. 17-22). Su propuesta es complementaria a la que hemos ofrecido en las páginas anteriores, ya que los ejemplos que se formulan siguen la clasificación de los aspectos de la comprensión de un texto, contemplado en la evaluación de PISA: búsqueda o recuperación de información, comprensión global, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación del contenido de un texto y reflexión y evaluación de la forma del texto.

Moreno, V. *Interpretar: cuaderno de actividades para desarrollar la competencia lectora, destrezas básicas, nivel 2-E.S.O.* Navarra: Cénlit, 2006. 2V ISBN: 978-84-96634-03-9

Moreno, V. *Recordar y reconocer: cuaderno de actividades para desarrollar la competencia lectora, destrezas básicas: nivel 1, ESO.* Navarra: Cénlit, 2006. 2 V. ISBN: 978-84-85511-98-3. ISBN: 84-85511-98-0



Cuadernos de actividades para desarrollar la competencia lectora. Destrezas básicas para Educación Secundaria Obligatoria. Esta colección consta de cuatro cuadernos que cubren, de dos en dos, cada una de las destrezas básicas que permiten alcanzar la competencia lectora. Cada cuaderno contiene veinte cuentos acompañados por un sinfín de actividades cuidadosamente ideadas para adquirir la destreza correspondiente. Todas las actividades propuestas se cierran siempre con una invitación a escribir un texto. Al fin y al cabo, el ejercicio de la escritura constituye una actividad clave para leer mejor.

Núñez Delgado, Pilar. *Taller de comprensión lectora*. Barcelona: Octaedro, 2006. ISBN: 84-8063-796-X

En esta obra, dirigida principalmente al alumnado de Educación Secundaria, se incluyen actividades relacionadas con la eficacia lectora, la lectura silenciosa y expresiva y diversas técnicas de comprensión y composición de textos.

Osoro, K. *PLEC: proyecto de lectura para centros escolares* [en línea]. En: SOL: Servicio de Orientación de Lectura. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.plec.es/index.php](http://www.plec.es/index.php)

En la página web del Proyecto de Lectura para Centros Escolares (PLEC), nueva sección del Servicio de Orientación de la Lectura ([www.sol-e.com](http://www.sol-e.com)), inaugurada en enero de 2007, resulta particularmente interesante el apartado titulado “Lectura y lectores” (actualmente, documentos 11, 12, 18, 19, 20 y 23).

Amado, J. *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2003 [consulta 9 de julio 2007]. Serie amarilla, nº 2. PDF. ISBN 84-235-2355-1

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/Bliztamar2.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/Bliztamar2.pdf)

Esta obra, dirigida principalmente al profesorado de Ciencias de la Naturaleza de la ESO, presenta unos capítulos iniciales en los que aborda



las características del lenguaje científico y de los textos expositivos científicos. Posteriormente presenta una serie de orientaciones para realizar actividades de comprensión lectora con el alumnado y algunas ejemplificaciones.

Sanz, A. *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de la ESO*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2003. [consulta 9 julio 2007]. Serie amarilla, nº 5. PDF. ISBN 84-235-2382-9  
Disponible en:  
<[www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/blitzama5.pdf)>c.es/index.php>

Tras una primera parte en la que analiza aspectos teóricos sobre la comprensión lectora, el autor presenta en la segunda, a lo largo de veinte lecciones, diversas actividades para mejorar la lectura comprensiva en el aula.

## El desarrollo de la expresión escrita

*“Escribir es poner una habitación más en la casa de la vida.”*

Adolfo Bioy Casares

El desarrollo de la expresión escrita del alumnado también debe ser un proceso prolongado en el tiempo que ha de abordarse en todos los cursos, etapas, áreas y materias como pilar (junto con la lectura) de los proyectos educativos de los centros.

Los objetivos o funciones de la comunicación escrita serán diversos dependiendo de su ámbito de uso: personal, familiar, académico, social, laboral, institucional o literario. A cada uno de estos ámbitos le corresponderán distintos tipos de textos (diarios, cartas, correos electrónicos, invitaciones, resúmenes, informes, currículos, artículos, crónicas, instancias, leyes, poemas, relatos, etc). Cada tipo de texto vendrá determinado por unas propiedades determinadas que en algunos casos (como en las recetas de cocina, las instancias, las postales, los anuncios publicitarios, los currículos...) nos permiten identificarlos incluso



visualmente por su propia tipografía y, por tanto, reconocerlos e imitarlos con cierta facilidad.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando el alumnado tiene que enfrentarse con un texto “estándar”, es decir, con un conjunto de letras, palabras, frases, oraciones y párrafos de una mayor o menor extensión que forman una unidad de significado pero sin una aparente ayuda tipográfica? ¿O cuando se les pide que argumenten, expongan un tema, contrasten dos ideas o describan un proceso?

## El proceso de escribir

Antes que nada, deberíamos dejar claro que ni siquiera los grandes escritores y escritoras comienzan a escribir en un folio en blanco sin haber antes pensado, planificado y organizado aquello que desean escribir.

La escritura es una tarea muy compleja que requiere de un proceso recursivo con tres momentos fundamentales: la planificación, la redacción y la revisión. Planificar significa generar, seleccionar y organizar las ideas teniendo en cuenta para quién se escribe, cuál es el objetivo principal del escrito, qué saben o no saben sobre el tema las personas a las que se escribe, qué queremos que les quede claro, qué es lo más importante... Todo ello deberá encajar en una estructura textual determinada (véase más abajo). Por consiguiente, tendremos en cuenta estas indicaciones que nos pueden hacer reflexionar sobre el proceso escritor:

¿Cómo escriben quienes escriben bien? (Adaptado de Jimeno, 2004)<sup>k</sup>:

- Son conscientes de que escribir es difícil.
- Analizan la situación global de comunicación.
- Planifican sus escritos.
- Piensan primero en el contenido y después en la forma.

.....

<sup>k</sup> Jimeno, P. *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas [en línea]* Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, 2004. [Consulta 10 de julio de 2007] Disponible en : <[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/BlitzROJOlcas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/BlitzROJOlcas.pdf)> ISBN: 84-235-2532-5



- Hacen borradores.
- Revisan concienzudamente.
- Elaboran la versión definitiva al final de todo el proceso.

Pero además, a la hora de redactar, también entran en juego diversos factores que incidirán en la corrección de aquello que se produzca. Los principales elementos a tener en cuenta para que un texto esté bien redactado son el respeto a la norma ortográfica, la cohesión, la coherencia y la adecuación al contexto. Por tanto, estos elementos (Jimeno, 2004) deberán ser conocidos por el alumnado, ya que determinarán los criterios o indicadores de evaluación de los textos escritos y les orientarán en el proceso constante de planificación, redacción y revisión que supone el escribir:

#### Corrección:

- Respeto a las reglas ortográficas.
- Reproducción fiel de las palabras.
- Construcción sintáctica correcta.

#### Cohesión:

- Repetición obligada de ciertas palabras.
- Uso de pronombres o elementos de referencia (personales, demostrativos, posesivos...)
- Correlación de tiempos verbales.
- Uso de conectores.
- Puntuación.

#### Coherencia:

- Consistencia semántica.
- Correcta disposición de las ideas.
- Éxito en la intención comunicativa, que requiere un esfuerzo de empatía, de ponerse en el lugar del otro.



## Adecuación:

- Intención.
- Receptores.
- Contexto.
- Modo de escribir (formato, léxico, tono...).

Finalmente, la revisión supone tener en cuenta todos estos elementos que acabamos de citar para comprobar que se sigue una secuencia lógica, que no hay ninguna parte que no se entiende bien o que resulte confusa, que las palabras están bien escritas desde el punto de vista ortográfico, que el tono es el adecuado puesto que se destina a tal o cual audiencia...

Con el objeto de ofrecer un apoyo visual sobre el complejo proceso de escritura, se muestra en la página siguiente el modelo de Flower y Hayes (1980)<sup>1</sup>.

Este modelo divide el proceso de composición escrita en tres grandes componentes:

- El contexto de la tarea, que condiciona el tema, las personas destinatarias de la escritura y la finalidad de la misma, y está presente durante todo el proceso.
- La memoria a largo plazo de quien escribe: una especie de almacén interno en el que guardamos los conocimientos lingüísticos y culturales que nos aportan la información necesaria para elaborar un texto adecuado a la situación comunicativa que se plantee.
- Los procesos cognitivos implicados en la tarea que, básicamente, pueden reducirse a tres: planificación, redacción o textualización y revisión. Éstos no intervienen siguiendo una secuencia fija de izquierda a derecha, sino que actúan regulados por un mecanismo de control, encargado de decidir cuándo debe trabajar cada uno.

---

<sup>1</sup> Flower, L.; Hayes, J.R. *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints*. En: *Cognitive processes of writing*. Gregg, L. W.; Steinberg, E.R. (ed.), Hillsdale (New Jersey); Lawrence Erlbaum A. 1980.



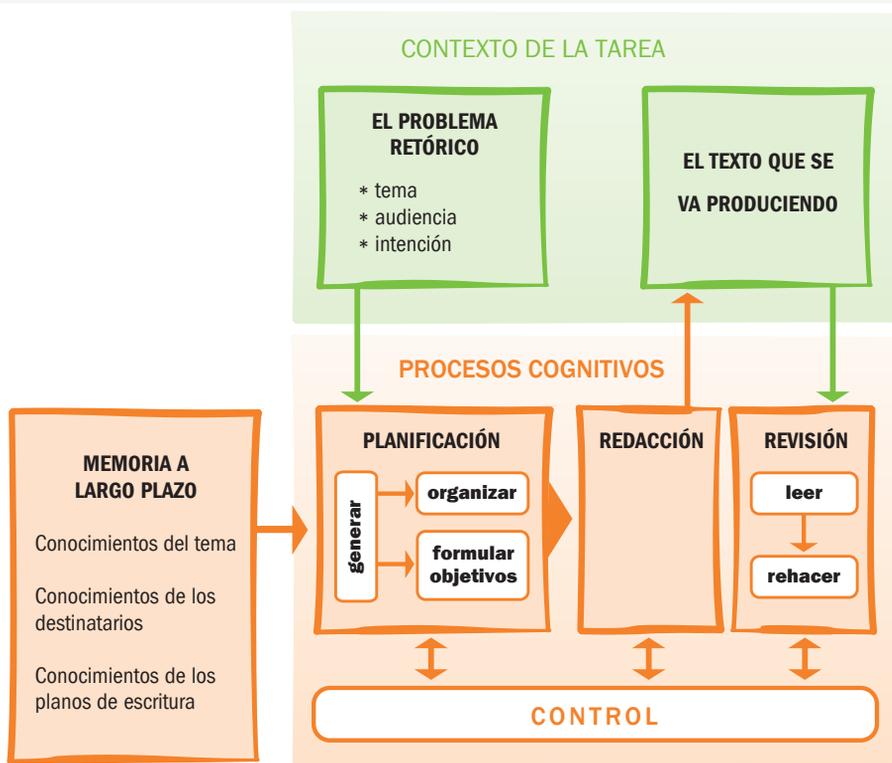


Figura 4. Proceso de escritura (modelo de Flower y Hayes, 1980)

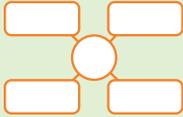
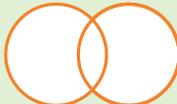
## Propiedades textuales

Quienes nos dedicamos a la docencia sabemos que las principales estructuras textuales son las planteadas en la tabla de la página siguiente.

Si el alumnado conoce estas estructuras, si es consciente de que cada una tiene sus propias señales textuales (elementos, palabras o expresiones-tipo) y si es capaz de identificar un esquema visual de cada una de ellas, estaremos proporcionándoles las herramientas que les permitirán reconocer los distintos tipos o prototipos textuales al leerlos y, por tanto, imitarlos, para llegar finalmente a escribirlos con autonomía. Este reconocimiento no debe quedarse en el ámbito de la teoría, sino que debe estar basado en una relación práctica con los diversos tipos de textos.

A partir de aquí, ¿cómo comenzamos a abordar la escritura?



ESTRUCTURA	OBJETIVO CLAVE	TÉRMINOS	ORG. GRÁFICOS
<b>NARRATIVA</b>	Se cuenta una historia en la que se describe un escenario, un tema, una acción o trama y un desenlace.	Érase una vez... Nombres de personajes Descripción de episodios	
<b>DESCRIPTIVA</b>	Se explican ideas, personas, lugares o cosas y su componentes.	Es... tiene... Se compone de...	
<b>ARGUMENTATIVA</b>	Se plantean distintos argumentos sobre un tema para llegar a una afirmación o conclusión final.	Porque..., puesto que..., un dato a favor..., por tanto..., así pues..., lo cual prueba que...	
<b>PROBLEMA-SOLUCIÓN</b>	Se presenta una situación problemática y sus posibles soluciones.	La cuestión es..., explicación, solución, respuesta, para resolver...	
<b>COMPARACIÓN / CONTRASTE</b>	Se examinan las relaciones entre dos o más entidades analizando tanto las semejanzas como las diferencias.	A diferencia de..., por el contrario..., de igual modo..., igual a..., mayor que...	
<b>ENUMERACIÓN</b>	Se presenta una lista de hechos o de características. La idea principal es la síntesis de las ideas enumeradas.	Señales numéricas o secuenciales.	<b>1. a)</b> <b>2. b)</b> <b>3. c)</b>
<b>SECUENCIA</b>	Se describen una serie de pasos o acontecimientos conectados en el tiempo.	En primer lugar..., luego..., más tarde..., finalmente...	
<b>CAUSA-EFECTO</b>	Se plantea un hecho o fenómeno cuyas causas se analizan.	A causa de..., el desencadenante de..., como resultado...	



## Tratamiento didáctico

En primer lugar, quisiéramos recordar algunos principios elementales en el contexto de la didáctica:

- Cualquier actividad que se plantee debe estar al alcance de cada alumno y de cada alumna, con la ayuda o mediación del profesorado, del trabajo colectivo o de otras actividades preparatorias que capaciten para la realización de aquello que se pretende.
- En el marco de una concepción comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, cualquier actividad deberá vincularse en lo posible a situaciones de comunicación reales o recreadas en el aula. En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen nuevas y sencillas herramientas (como los blogs o bitácoras) que pueden contribuir a reforzar en el alumnado la idea de que aquello que escribe es significativo porque es funcional.
- En cada área o materia se discriminarán los principales tipos y estructuras textuales que habitualmente se manejan (artículos de prensa, líneas del tiempo, gráficas, paneles informativos en torno a un tema determinado, textos administrativos...) para trabajarlos como resultado de una acción conjunta del profesorado del centro que se plantea como objetivo didáctico primordial el desarrollo de la expresión escrita del alumnado.

Siguiendo a Cassany (2001)<sup>m</sup> podemos asumir como propio su decálogo didáctico de la enseñanza de la composición:

1. Quienes aprenden a escribir escriben en clase.
2. Quienes aprenden escriben cooperativamente.
3. Quienes aprenden hablan de lo que escriben con compañeros y docentes.

---

*m ] Cassany, D. Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Glosas didácticas [en línea] enero 2001, n 4 [consulta 10 julio 2007]. Disponible en: <sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> ISSN: 1576-7809*



4. Quienes aprenden leen lo que escriben con objetivos y procedimientos diversos.
5. Quienes aprenden toman responsabilidades discursivas sobre su escrito: se autorregulan.
6. Quienes aprenden usan materiales y recursos contemporáneos.
7. El o la docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con quienes aprenden...
8. El o la docente lee, colabora, asesora a quienes aprenden, no actúa como árbitro, juez ni jefe.
9. Se prohíbe tirar o destruir productos intermedios.
10. Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen.

Uno de los aspectos más problemáticos del desarrollo de la expresión escrita es el relativo a la corrección de los textos del alumnado. En este sentido, y en coherencia con el planteamiento anterior el propio Cassany y otros (1994) ofrecen estos consejos para una corrección eficiente del texto escrito, dirigido en este caso a quienes nos dedicamos a la docencia:

1. Entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa.
2. Corregir sólo lo que el alumnado pueda aprender.
3. Corregir cualquier aspecto del texto y del proceso de composición.
4. Dar consejos prácticos.
5. Corregir cuando el alumnado tiene fresco lo que ha escrito.
6. Dejar tiempo en clase para que los alumnos y las alumnas puedan leer y comentar las correcciones que se le han hecho. Asegurarse de que las leen y las aprovechan.
7. Marcar los errores y pedir al alumnado que busque la solución correcta.
8. Tener entrevistas individuales con el alumnado. Corregir oralmente sus trabajos escritos.
9. Dar a conocer herramientas para que el propio alumnado pueda autocorregirse: enseñar a manejar y consultar diccionarios, gramáticas, libros de verbos, etc.
10. Corregir los borradores del texto, previos a la versión definitiva. Estimular al alumnado a revisar y a rehacer sus escritos.
11. Aumentar la calidad de la corrección, aunque baje la cantidad.



## Algunas propuestas concretas

Con la intención de facilitar la labor del profesorado de cualquier asignatura, señalamos a continuación algunas propuestas que ofrecen estrategias, pautas y actividades que consideramos pueden servir de referencia:

Osoro, K. Plec: proyecto de lectura para centros escolares [en línea]. En: *SOL: Servicio de Orientación de Lectura*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.plec.es/index.php](http://www.plec.es/index.php)

Comenzamos con una página web de reciente aparición, el PLEC (Proyecto de lectura para centros escolares) cuyo responsable es Kepa Osoro y que viene a complementar la web del conocido Servicio de Orientación para la Lectura. En los enlaces que se muestran a continuación se encontrarán propuestas de este autor y de Paco Abril para trabajar la expresión escrita con el alumnado de Educación Primaria. También se pretende implicar a las familias en el proceso escritor para que redunde en una mejora del hábito lector.

Hevia, C.; Fidalgo, S. *Rutas de aprendizaje* [en línea] [consulta 10 de julio de 2007]

Disponible en:

[www.aulactiva.com/rutas/#](http://www.aulactiva.com/rutas/#)

La siguiente página ha sido desarrollada por Segundo Fidalgo para su alumnado de Educación Primaria. Antes de exponer oralmente sus presentaciones de libros, sus conferencias sobre un tema de estudio o las conclusiones de sus pequeñas investigaciones, deberán ejercitar la expresión escrita.

Anguita, M.; et al. *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó, 2004. ISBN: 84-7827-332-8

En este libro podemos encontrar un conjunto de artículos previamente publicados en otras obras de la misma editorial, que abordan la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita desde diferentes perspectivas, tanto teóricas, como prácticas. La obra se inicia con cuatro artículos que



recogen aspectos didácticos sobre la escritura en el aula y prosigue con tres apartados, en los que se describen prácticas llevadas al aula en cada una de las etapas educativas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Algunos docentes, como Mariano Coronas, utilizan un recurso que les permite trabajar la expresión escrita extensamente: los ABCDARIOS. A través del orden alfabético se dirimen cuestiones por escrito en el aula como: *¿qué quieres ser de mayor?, poemas vegetales...* En la biblioteca escolar de su centro de Educación Primaria en Huesca ya tienen una colección propia titulada *Repertorios alfabéticos* sobre distintos temas que tienen que ver con el conocimiento del medio. El alumnado escribe habitualmente sobre las lecturas que se realizan en clase como puede verse en su blog: [gurrión.blogia.com](http://gurrión.blogia.com).

Los *talleres de escritura* abren una línea de trabajo que pretende ofrecer al alumnado una serie de mecanismos, recursos y herramientas para despertar su gusto por la producción de textos con intención literaria y promover su participación activa. En este sentido, cabe destacar la aportación de un autor como Víctor Moreno (1994), profesor de instituto en Pamplona, que parte en su libro, *El deseo de escribir*, del presupuesto de que la mejor manera de hacer lectores, es conseguir que los escolares escriban, ya que quien escribe lee inevitablemente. En torno a diversos núcleos temáticos como los objetos cotidianos, la escuela, la realidad interior o los cuentos del folklore, propone una serie de actividades escritas que se rigen por los siguientes principios: brevedad en las descripciones, comienzos insólitos, originalidad, suspense y finales sorprendentes.

Otra propuesta de gran interés es la del profesor asturiano Benigno Delmiro Coto (2002) en su libro titulado *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Barcelona, Grao.

## Bibliografía

Abascal, M. D.; Beneito Pérez, J.M.; Valero Lozano, F. *Hablar y escuchar: una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Octaedro, 1993. ISBN 84-8063-033-7



Abril, M. *Expresión y comprensión oral y escrita: actividades creativas*. Archidona (Málaga): Aljibe, 2003. ISBN 84-9700-105-2

Cairney, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992. ISBN 84-7112-363-0

Carriedo, N.; Alonso Tapia, J. *¿Cómo enseñar a comprender un texto?: un programa para enseñar al profesorado estrategias para la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma, 1994. ISBN 84-7477-474-8

Cassany, D. *La cocina de la escritura*. 9ª ed. Barcelona: Anagrama, 2000. ISBN 84-339-1392-1

*Cómo conseguir una lectura eficaz: actividades para la Educación Primaria*. Barcelona: CEAC, 2005. ISBN: 84-329-1220-4

*¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños?: tres experiencias en el aula*. Nemirovsky, M (coord.). Madrid: Centro de Innovación Educativa, 2003. ISBN 84-95801-09-4

Conquet, A. *Cómo aprender a hablar en público*. 3ª ed. Barcelona: Hogar del Libro, 1989. ISBN 84-7279-378-8

Cooper, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor, 1990. ISBN 84-7774-073-9

Coronas, M. *La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2000 [consulta 9 julio 2007]. Serie verde, no 1. ISBN 84 - 235 - 1961 - 9

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/Blitzverde1%20cas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde1%20cas.pdf).

Cuervo, M.; Diéguez, J. *Mejorar la expresión oral*. 2ª ed. Madrid: Narcea, 1993. ISBN 84-277-0926-9

Cuetos, F. *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. 2ª ed. Madrid: Escuela Española, 1996. ISBN 84-331-0485-3



*La educación literaria en la enseñanza secundaria: cómo enseñar a escribir textos literarios en las aulas: curso de 40 horas: materiales para la formación del profesorado* [CD\_ROM] Lomas, Carlos (coord.). Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, 2005. ISBN 84-689-5456-X

Flores Martínez, T. *Materiales y objetos tradicionales para contar cuentos*. Maracena (Granada): Arial, 2004. ISBN 84-934255-1-6

García Madruga, J.A. *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006. ISBN 84-493-1895-5

González Fernández, A. *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis, 2004. ISBN 84-9756-184-8

González Seijas, R. M. *Poder escribir*. Programa de entrenamiento de los procesos cognitivos de la escritura. Madrid: EOS, 2002.

Hernández Guerrero, J. A.; García Tejera, M. C. *El arte de hablar: manual de Retórica Práctica y de Oratoria Moderna*. Barcelona: Ariel, 2004. ISBN 84-344-8259-2

Iza Dorronsoro, L. *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*, En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea] Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2006. [consulta 9 julio 2007]. Serie amarilla, no 9. PDF. ISBN 84-235-2914-2

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/elplandelectura.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/elplandelectura.pdf)

Littlewood, W. *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*. Barcelona: Paidós, 1994. ISBN 84-7509-985-8

Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós, 1999. ISBN 84-493-0668-X

Luceño Campos, J. L. *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas, 200. ISBN 84-7991-106-9



Martínez Selva, J. M. *Aprender a comunicarse en público*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. ISBN 84-493-1015-6

Mata, J. *Como mirar la luna: confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó, 2004. ISBN 84-7827-351-4

Moreno, V. *El deseo de escribir: Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona: Pamiela, 1994. ISBN 84-7681-149-7

Moreno, V. *El deseo de leer: propuestas creativas para despertar y mantener el gusto por la lectura*. 4ª ed. Pamplona-Iruña: Pamiela, 2004. ISBN 84-7681-411-9

Moreno, V. *Lectura, libros y animación*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2000 [consulta 10 julio 2007]. Serie verde, no 2. ISBN 84-235-2084-6

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/Blitzverde%20cas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde%20cas.pdf)

Moreno, V. *Va de poesía: propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela, 1998. ISBN 84-7681-258-2

Pennac, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993. ISBN 84-339-1367-0

Piñan, B. Llingua asturiana: una propuesta d'escritura creativa na Educación Secundaria. En: ALCUENTRU "LLINGUA MINORITARIA Y EDUCACIÓN" (9º. 2002. Uviéu). *Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria*. González Riaño, X.A. (Coord.) Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana, 2003.

Pressley, M. *Cómo enseñar a leer*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1999. ISBN 84-493-0773-2

Recasens, M. *Comprensión y expresión oral: actividades para niños de 6 a 12 años*. Barcelona: CEAC, 2003. ISBN 84-329-8659-3

Reyzábal, V. *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, 1993. ISBN 84-7133-620-0



Rodari, G. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Bronces, 2006. ISBN 84-8453-164-3

*El rumor de la lectura*. Equipo Peonza. Madrid: Anaya, 2001. ISBN 84-667-1310-7

Smith, F. *Para darle sentido a la lectura*. 3<sup>a</sup> ed. Madrid: Visor, 2001. ISBN 84-7774-062-3

Tough, J. *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: centro de Publicaciones del MEC, etc., 1987. ISBN 84-7522-634-5

Wray, D.; Lewis, M. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata, 2000. ISBN 84-7112-436-X





### Capítulo 3

#### Propuestas, modelos y recursos para el desarrollo de la competencia informacional.

- Cuestiones previas.
- Formación de personas usuarias.
- Educación documental: objetivos y fases.
- Estrategias y herramientas para usar la información y elaborar el conocimiento.



## CAPÍTULO 3

# Propuestas, modelos y recursos para el desarrollo de la competencia informacional

## Cuestiones previas

### Definición de Competencia Informacional

Uno de los principales objetivos de la educación es desarrollar el aprendizaje a lo largo de la vida del alumnado. Lo que denominamos con diversos términos como cultura de la información, habilidades informativas, alfabetización informacional o competencia informacional sería:

*“El saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética.” a(ver nota en página siguiente)*

Esta definición implica la adquisición de un conjunto de habilidades necesarias para interactuar con la información en cualquier ámbito de nuestras vidas (académico, laboral, personal), de ahí que sea una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado sobre competencias básicas del currículo oficial de Educación Primaria y Secundaria, se recogen estas ideas en la competencia denominada *Tratamiento de la información y la competencia digital: disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento.*



Esto implica que el alumnado debe disponer de destrezas para:

- Reconocer la necesidad de información.
- Distinguir entre las distintas formas de tratamiento de la información.
- Utilizar técnicas y estrategias para acceder a la información según la fuente y el soporte que se utilice.
- Tratar, analizar y evaluar la información recogida.
- Conocer lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro) y su decodificación.
- Transferir lo aprendido a diversas situaciones contribuyendo a la creación de un nuevo conocimiento.
- Organizar, aplicar y comunicar lo aprendido a otras personas.

En resumen, para ser competente en materia de información, una persona debe de ser capaz de *reconocer cuando necesita la información y ser capaz de localizarla, evaluarla y usarla con eficacia y efectividad* (American Library Association). La responsabilidad de integrar dichas aptitudes y habilidades en las programaciones educativas recae en el personal docente, quienes deben de estrechar el vínculo entre docencia y recursos de información.

Somos conscientes de que para el logro de los objetivos planteados, la sobreabundancia de recursos y su calidad dudosa, unida al aumento de posibilidades de acceso a la información, han generado la necesidad de adquirir conocimientos en el uso y acceso a la misma. Cada vez es más la información que llega sin filtrar, lo que suscita interrogantes sobre su autenticidad, fiabilidad y validez. Además, la información está disponible a través de diversos medios, planteando nuevos retos a la hora de evaluarla, comprenderla y utilizarla de manera ética y legal.

Para trabajar los pasos que conlleva la adquisición de esta competencia es necesario formar al alumnado en la búsqueda de la información en los lugares y en los soportes (espacios físicos –biblioteca, libros, etc.- y/o virtuales –Internet, CD ROM, etc.) en los que ésta se encuentra, lo que

---

a ]Abell A.; et al. *Alfabetización en información: la definición de CLIP (UK)*. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios [en línea], 2004. nº 77. [consulta 19 de julio 2007], p. 79-84. Disponible en <[www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf](http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf)>



denominamos formación de personas usuarias de las bibliotecas. Por otro lado, también es necesario ir más allá, es decir, enseñar al alumnado a seleccionar esa información, organizarla, evaluarla y transmitirla. Estos aspectos se desarrollan a través de trabajos de investigación, de mayor o menor envergadura, y son una estrategia de trabajo cuyo fin es prorrogable a lo largo de la vida, es decir, el objetivo final es conseguir que las personas sean autónomas en la construcción del conocimiento tanto en el ámbito académico como fuera del mismo.

### Distinción entre Formación de Personas Usuarias y Educación Documental

El término *Formación de personas usuarias* surgió en las bibliotecas públicas anglosajonas con el fin de educar a la población en el uso de la biblioteca y sus recursos. Y este término es el que se sigue usando en el ámbito de estas bibliotecas, vinculado hoy a la idea de educar en el uso de la información (ALFIN).

Sin embargo, en el ámbito escolar seguimos llamando *Formación de personas usuarias* a todas aquellas actividades llevadas a cabo con el fin de que el alumnado aprenda a acceder a la información. Mientras que todas las actuaciones que implican procesar la información, las englobamos en el término *Educación documental*. Por lo tanto, en el ámbito educativo, ambos términos son complementarios e igualmente necesarios. Como opción estratégica, la Formación de Personas Usuarias es fundamentalmente labor del equipo de la biblioteca, sin embargo la Educación Documental debe ser abordada por todo el profesorado, independientemente del nivel educativo en el que ejerza y de su especialidad.

En el mundo de la educación, tal y como hemos mencionado anteriormente, la Formación de Personas Usuarias es el paso previo a la Educación Documental donde se trabajan las habilidades necesarias para la elaboración de investigaciones de diverso alcance, que permiten la transformación de la información obtenida en conocimiento.

La Educación Documental tiene como principal finalidad la de hacer de la ciudadanía, personas que sepan actuar de forma autónoma y estratégica, capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes, preparadas



para aprovechar, tanto los propios recursos, como las herramientas tecnológicas que facilitan la localización, procesamiento y comunicación de la información. Por tanto, aprender a pensar, aprender a informarse y aprender a vivir, constituyen los aspectos básicos de este modelo de actuación.



Figura 1. Diferenciación entre formación de personas usuarias y educación documental.

En definitiva, el modelo que aquí se propone no se limita a la instrucción en el uso de las bibliotecas u otras unidades de información, ni tampoco al manejo de las herramientas tecnológicas para procesar y comunicar información, sino que principalmente trata de promover el desarrollo de



las propias capacidades intelectuales y disposiciones afectivas, mediante la planificación y realización de tareas de resolución de problemas y de toma de decisiones que impliquen el desarrollo de habilidades de información.

### Distinción entre información y conocimiento

Las líneas de trabajo propuestas anteriormente implican un modelo psicopedagógico que facilita que la biblioteca escolar sea el escenario clave del aprendizaje, de modo que las actividades que siguen el esquema tradicional de pregunta-respuesta se conviertan en trabajos de investigación que preparen a los escolares para aprender a aprender. Esta competencia básica se concibe como una nueva enseñanza transversal, que debe incidir en la metodología docente y en la planificación didáctica de los contenidos curriculares, desde la educación infantil hasta la secundaria, para instruir a los escolares en el acceso físico e intelectual a la información, y para fomentar una cultura del aprendizaje, desarrollando actitudes positivas hacia la información y el conocimiento.

Llegados a este punto es necesario tratar la distinción entre información y conocimiento. Vivimos en la denominada Sociedad de la Información, pero la información como tal, los datos, los mensajes, los eslóganes, los supuestos documentos, no son por sí solos conocimiento pues éste demanda “esfuerzo, atención, rigor y voluntad”. El conocimiento requiere de la actuación e interacción con la realidad, mientras que la información expresa sólo una parte de esta realidad. Entre la información y el conocimiento hay un vínculo total en el que la primera es condición necesaria, aunque no suficiente, para el segundo. El conocimiento requiere una elaboración propia de la información y precisa de la aportación de la persona, de su comprensión e interpretación personal.

Para que la información se convierta en conocimiento es necesario enseñar al alumnado la puesta en marcha, desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias. En primer lugar, tendremos que discriminar aquella información relevante para nuestro interés. Tras haber seleccionado la información, debemos analizarla desde una postura reflexiva, intentando profundizar en cada uno de los elementos, deconstruyendo el mensaje, para reconstruirlo desde nuestra propia realidad.



En esta construcción del conocimiento significativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe facilitar, por un lado, el acceso de todo el alumnado a la información procurando la igualdad de oportunidades, y por otro lado, ha de ser la herramienta que ayude a transformar la información, los datos, en conocimiento. Una escuela fundada en la consecución del conocimiento, tal y como lo hemos definido, tiene que ser una escuela en la que se valore más la imaginación y la creatividad que la repetición y la memoria.

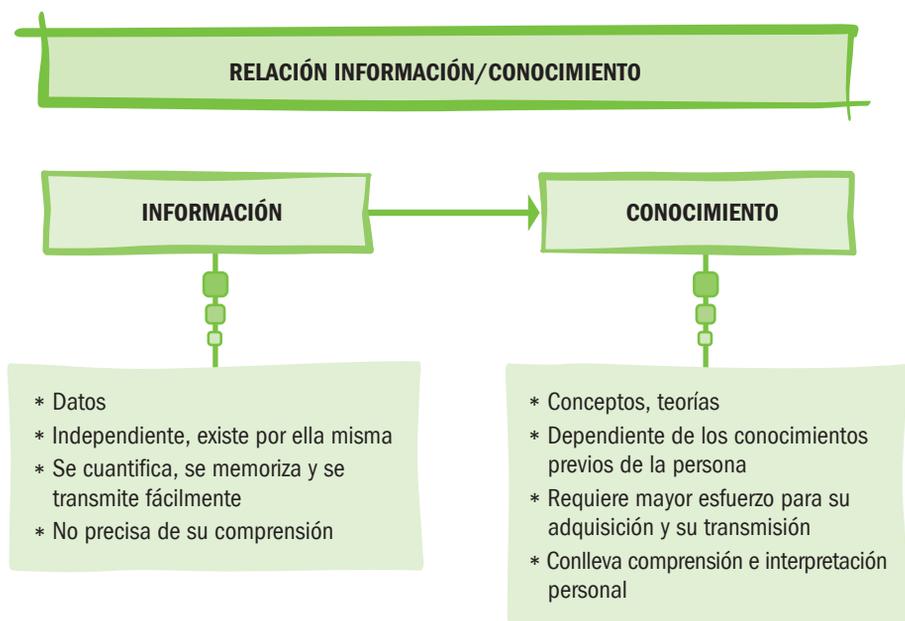


Figura 2. Relación entre información y conocimiento.

## Formación de personas usuarias

Al igual que los conceptos de biblioteca y de biblioteca escolar han ido evolucionando, también lo ha hecho el concepto de formación de personas usuarias en las bibliotecas. Podemos partir de la ya clásica definición de Milagros del Corral “*cualquier tipo de esfuerzo tendente a facilitar la orientación al usuario, individual o colectivamente, a fin de lograr una utilización más eficaz de los recursos y servicios que la*



*biblioteca ofrece”<sup>b</sup>* teniendo en cuenta que hoy en día los recursos y servicios que desde las bibliotecas se ofrecen se han multiplicado y han variado en forma, soporte, contenido, pero a fin de cuentas, queremos lo mismo que entonces, dotar a todas las personas de las habilidades y capacidades necesarias para saber desenvolverse en la biblioteca y saber hacer el mejor uso de la información.

Podemos hoy entender la formación de personas usuarias en las bibliotecas escolares como un conjunto de actividades, previamente planificadas, y con un carácter continuado y permanente a lo largo de toda la escolarización, con las que se pretende conseguir la mejor utilización de la biblioteca y sus recursos informativos, conseguir que el alumnado sea capaz, de manera autónoma, de satisfacer cualquier demanda en información.

La formación en los recursos informativos se presenta en la actualidad imprescindible para llegar a una sociedad verdaderamente democrática. El acceso a la información es uno de los derechos esenciales de todas las personas y la escuela, y dentro de ella la biblioteca escolar, se presenta como el espacio adecuado para evitar desigualdades y colaborar así en la no presencia de la brecha digital dentro de nuestra comunidad.

De ahí que en la actualidad e inmersos en la sociedad de la información, se vincule claramente la formación de personas usuarias con la alfabetización informacional (ALFIN) y así también se debe entender desde la biblioteca escolar. La biblioteca escolar debe capacitar a su alumnado en el uso de la información de manera que sepan cuándo la necesitan, dónde localizarla, cuál elegir en cada momento, cómo tratarla y cómo comunicarla, y para ello es fundamental, previamente, una buena formación a lo largo de toda la educación obligatoria, de la biblioteca y sus recursos, una formación en información.

Para todo ello, deberemos contar con una biblioteca escolar dotada de recursos, de todo tipo y en todos los soportes, convenientemente organizados para que puedan ser utilizados, siendo conscientes de que las actividades de formación deben iniciarse desde la Educación Infantil

---

b ] Corral, Milagros del. *Formación de usuarios. Boletín de la ANABAD, XXXII (1982), nº 3, pp.307-317*



y continuar toda la Primaria y Secundaria, y que los resultados no son inmediatos.

Finalmente, se ha de tener presente que la formación de personas usuarias en la biblioteca escolar debe orientarse también al profesorado, a las familias y al resto del personal de la comunidad educativa. En muchos casos la colaboración con las bibliotecas públicas nos facilitará esta tarea.

El objetivo principal de la formación de personas usuarias es que el alumnado se familiarice con la biblioteca, conozca su organización y funcionamiento y sea capaz de acceder a cualquier información contenida en los diversos documentos, recordando que la biblioteca escolar debe ser la puerta, la rampa de aprendizaje, para utilizar cualquier otra biblioteca. Por lo tanto, ha de ser capaz de:

- Desenvolverse en la biblioteca escolar y en sus diferentes secciones con autonomía y utilizar eficazmente los servicios que ofrece según necesidades específicas
- Conocer las posibles fuentes documentales y sus principales características, así como los diferentes soportes en que pueden presentarse
- Formular con precisión sus demandas informativas, sabiendo delimitar los posibles aspectos que componen una búsqueda documental específica
- Conocer y comprender el sistema de clasificación y ordenación de los documentos y saber acceder a ellos utilizando las herramientas adecuadas
- Obtener, seleccionar e interpretar la información y contrastarla en diversas fuentes.
- Utilizar de un modo crítico la información según el objetivo de la búsqueda y saber organizarla y transformarla en conocimiento.

Debemos ser conscientes de la importancia de esta tarea de formación en información y, como cualquier otra tarea educativa, debe ser llevada a cabo con una planificación y evaluación rigurosa e interdisciplinar, adaptada a cada nivel de la educación obligatoria, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria.



### Los contenidos a conocer:

- Espacio de la biblioteca y secciones.
- Soportes documentales.
- Tipos de documentos.
- Partes de una obra, responsables y sus auxiliares.
- Clasificaciones y organizaciones de la colección.

### Las destrezas a utilizar:

- Cómo acceder a la información.
- Saber utilizar correctamente las distintas fuentes de información: diccionarios, enciclopedias, planos, atlas, etc.
- Conocer los catálogos de las bibliotecas, catálogos en línea (OPACs) y saber interpretar los registros bibliográficos.
- Estrategias sencillas de búsquedas en la red.
- Comprender y transformar la información en propio conocimiento.
- Abordar un pequeño trabajo de investigación o satisfacer las necesidades puntuales de información.

### Las actitudes a desarrollar:

- Valorar la biblioteca como un espacio compartido.
- Ver la biblioteca como un espacio para el aprendizaje y el ocio.
- Despertar actitud de colaboración.
- Desarrollar un espíritu crítico.
- Respetar normas.

## Fases a desarrollar en un plan de formación de personas usuarias

1. Aproximación al espacio de la biblioteca.
2. Buscar y localizar la información.
3. Conocer las distintas fuentes de información.



## 1. Aproximación al espacio de la biblioteca

- Distinguir el espacio de la biblioteca de otros relacionados con la información: rincones de libros, bibliotecas públicas, centros documentales.
- Conocer las distintas secciones de la biblioteca escolar.
- Comprender la señalización existente.
- Respetar las normas de uso de la biblioteca y sus materiales
- Saber qué servicios y recursos se ofrecen.

### Ejemplos de posibles actividades

- Una visita guiada a principio de curso a la biblioteca escolar, especialmente entre el alumnado de nueva incorporación.
- Elaborar una guía de biblioteca que sirva para su conocimiento así como difundir y publicitar su espacio y servicios.
- Redactar normas de uso de la biblioteca.
- “Jugar” a ser responsable de la biblioteca.
- Señalizar la biblioteca.

## 2. Buscar y localizar la información

- Saber expresar lo que se quiere de acuerdo a cada necesidad
- Conocer la ordenación y los distintos sistemas de clasificación de documentos.
- Utilizar los catálogos en línea (OPAC).
- Comprender los registros bibliográficos.
- Llevar a cabo estrategias de búsqueda y recuperación de la información.
- Localizar físicamente los documentos: las signaturas topográficas.



### Ejemplos de posibles actividades

- Trabajar para que sean capaces de distinguir los libros y/o personajes de ficción de los libros de conocimiento.
- Agrupar documentos, textos, según su contenido, en los distintos números de la CDU.
- Iniciarlos en la búsqueda por autores, títulos o materias en los catálogos en línea (OPAC) según sus necesidades.
- Localizar físicamente los documentos, del catálogo a la estantería.

### 3. Conocer las distintas fuentes de la información.

- Conocer las distintas fuentes de información: tipos y soportes.
- Conocer las principales obras de referencia: enciclopedias, diccionarios, atlas, etc.
- Saber seleccionar la obra de referencia adecuada en cada momento.
- Localizar la información, comprenderla y elegir lo que interesa.

### Ejemplos de posibles actividades

- Practicar la búsqueda de palabras en diccionarios de la lengua que les ayude a saber buscar alfabéticamente.
- Utilizar índices para localizar la información que nos interesa dentro de un documento.
- Localizar países, ciudades, ríos, en los atlas, mapas o planos.
- Lograr que sepan a qué tipo de fuente de información tienen que ir según lo que necesitan encontrar.



Una vez que sabemos localizar la información que necesitamos, queda la tarea más complicada transformar toda esa información en conocimiento propio.

## Algunas propuestas concretas

*Biblioteca de minha escola*. En Rede de Bibliotecas escolares [en línea]. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Última actualización 14 abril 2007 [10 julio 2007] RBE dos + novos.

Disponible en:

[www.rbe.min-edu.pt/dia\\_crianca/dia\\_cri\\_biblioteca.htm](http://www.rbe.min-edu.pt/dia_crianca/dia_cri_biblioteca.htm)

Página de la red de biblioteca escolares portuguesas en la que se proponen diversas actuaciones de cara a dominar el uso de la biblioteca escolar tanto de centros de primaria como de secundaria. En portugués.

*Chilias: la biblioteca virtual* [en línea]. Barcelona: Diputació, 2007 [consulta 10 julio de 2007]

Disponible en:

[www.diba.es/chilias/inici.asp](http://www.diba.es/chilias/inici.asp)

Divertida página pensada especialmente para el uso de niños y niñas donde les enseñan a usar la biblioteca, encontrar información

Eisenbaerg, M.; Berkowitz, R. *The Big 6 TM* [en línea] Big6 Associates, 2005 [consulta 10 julio 2007]

Disponible en:

[www.big6.com/kids/7-12.htm](http://www.big6.com/kids/7-12.htm)

Página en inglés donde se ayuda a los niños y niñas a resolver sus problemas con el uso de la información y donde se les da un esquema de trabajo. Sencilla, fácil de utilizar.

## Educación documental

La educación documental juega un papel esencial en el proceso de alfabetización en información, ligado estrechamente a la competencia básica en el tratamiento de la información y la competencia digital. Lógicamente, la competencia en comunicación lingüística está en la base



de cualquier Plan lector; de ahí que la educación documental integrada en el Plan pueda convertirse en un instrumento válido para evaluar las competencias mencionadas y aquellas otras que se nombrarán más adelante.

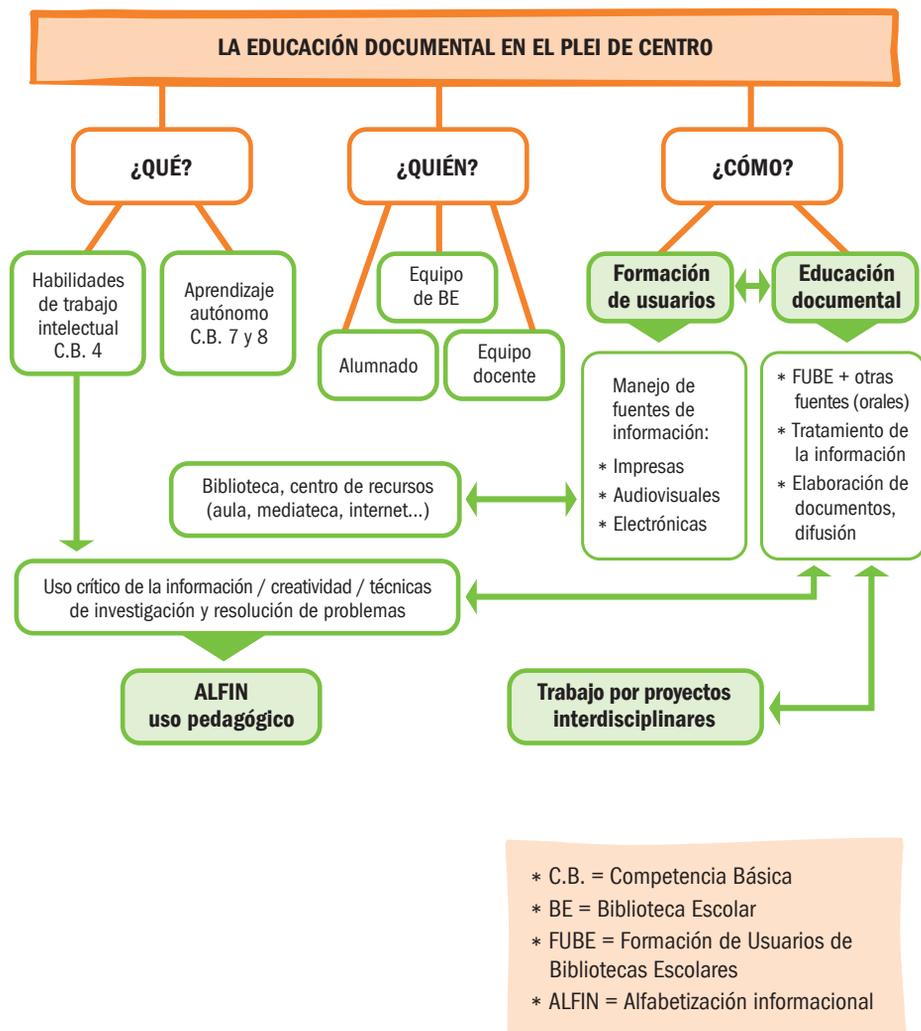


Figura 3. Contribución del PLEI de centro a la consecución de las competencias básicas.



En este capítulo abordamos propuestas y modelos para incardinar la educación documental en el PLEI de centro. Se entiende que la educación documental implica el aprendizaje de habilidades para acceder a la información, para usarla de forma crítica, para tratarla de manera creativa, para solucionar problemas... y para comunicarla de manera ética. Pero no se trata sólo de trabajar adecuadamente con la información sino de transformarla en conocimiento.

Para ello, es necesario enseñar técnicas de investigación, semejantes a las que se deben seguir en el desarrollo de un trabajo de investigación correctamente estructurado. Implica, pues, habilidades de trabajo intelectual, que comportan el uso de lenguajes diferentes (tanto para acceder a la información como para comunicar los resultados) y el manejo de la lógica para construir conocimiento anclado en las ideas previas.

Asimismo, la educación documental contribuye decisivamente a desarrollar las capacidades necesarias para el aprendizaje autónomo (fórmula que ha de aplicarse a lo largo de la vida), puesto que requiere la aplicación de variadas técnicas y estrategias en función de un proyecto (un problema, el trabajo sobre hipótesis...) y manejando recursos diversos.

En este sentido, la educación documental constituye una herramienta imprescindible para la adquisición de la Competencia básica “aprender a aprender”.

Por otra parte, aprender a aplicar tal capacidad en situaciones diversas va unido a la de plantearse proyectos y planificar las acciones para su desarrollo (incluida la evaluación), tanto individualmente como formando parte de un equipo o liderándolo. La educación documental contribuye, pues, al logro de la competencia denominada “autonomía e iniciativa personal”.

Los modelos de educación documental son múltiples, bajo esa denominación u otras asimilables como formación documental, proyectos documentales integrados, trabajos de investigación, etc. Incluso la formación de personas usuarias de bibliotecas escolares se considera, en ocasiones, educación documental, si bien aquí la consideramos como uno de los aprendizajes necesarios para un proceso completo y a ella se ha dedicado un capítulo específico, dado que habitualmente está



estrechamente vinculada a la biblioteca escolar y al equipo que la lleva, mientras que la educación documental es responsabilidad de todas las áreas y materias por cuanto que responde a competencias básicas.

En este sentido, los procesos documentales deben tener esquemas comunes, como los tienen en las distintas disciplinas científicas y técnicas, o los *webquest*. De ahí que este capítulo se organice siguiendo los pasos de un proyecto de investigación, con una breve introducción explicativa y ejemplos de actividades para distintas etapas educativas y referencias para ampliar. Lo que se pretende es conseguir que el alumnado sea capaz de:

1. Identificar los problemas de información, concretándoles en función del tema, los conocimientos previos, etc.
2. Plantearse proyectos y planificar acciones, individualmente y en equipo, para llevarlos a cabo.
3. Afianzarse progresivamente en la utilización sistemática del método científico, desde el planteamiento de hipótesis (incluidos los bocetos técnicos y artísticos) hasta la obtención y comunicación o difusión de conclusiones y productos finales.
4. Desarrollar la competencia básica en el tratamiento de la información, aplicando las habilidades como usuarios de fuentes diversas.
5. Aplicar las tecnologías de la información en el procesamiento de los diversos recursos de información, tanto de tipo lingüístico como matemático.
6. Adquirir paulatinamente el dominio de lenguajes específicos básicos, tanto en su vertiente interpretativa como de construcción de conocimiento y comunicación de resultados, en los más diversos formatos.
7. Comprender la necesidad de analizar sistemáticamente la realidad y elaborar conclusiones o adoptar decisiones rigurosamente fundamentadas.



8. Tomar conciencia de los procesos de construcción del conocimiento y de los métodos sistemáticos de trabajo, autoevaluando proyectos documentales.

## Fases para elaborar un proyecto documental

### Fases de un proyecto documental

1. Reconocer la necesidad de información y planificar.
2. Buscar y seleccionar fuentes.
3. Procesar la información.
4. Elaborar el producto.
5. Comunicar los resultados.
6. Evaluar el proceso y el producto final.

### 1. Reconocer la necesidad de información y planificar

El primer paso en cualquier actividad de alfabetización en información es saber cuándo y por qué se necesita información. Ahora bien, la necesidad de información puede resultar de la búsqueda de respuestas a una cuestión que surge de la curiosidad por saber y aprender de una persona o, en el caso que nos toca más de cerca, responder a un planteamiento de aula de un problema, de un proyecto documental, de una ampliación de un tema curricular, de la modelización de un proceso físico, una demostración partiendo de una hipótesis, un proyecto tecnológico, un diseño, etc. En el caso de los *webquest*, la Introducción y la Tarea (o gran pregunta en función del tipo) pondrán en marcha el proceso pautado de resolución; es imprescindible conocer desde el principio cuál es el objetivo a conseguir.



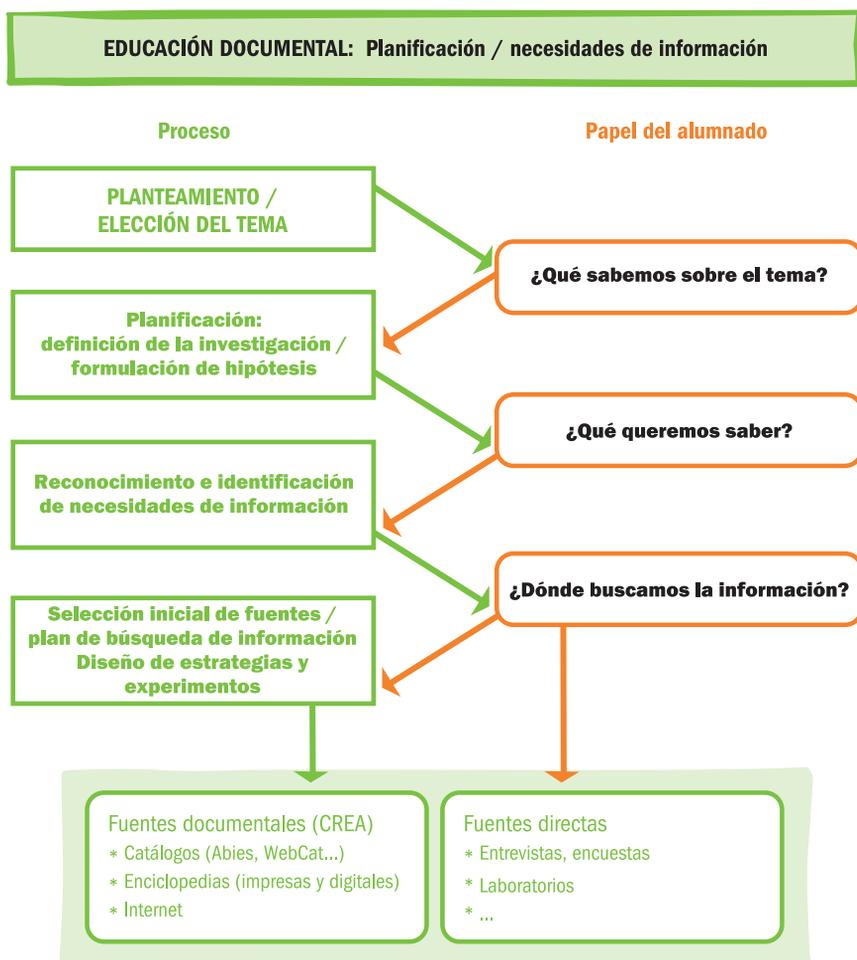


Figura 4. Identificación de necesidades de información y planificación de la búsqueda documental.

Con independencia de cuál sea el origen de la tarea, la primera cuestión es evidenciar que se necesita información y, sobre todo, determinar la naturaleza y el alcance de la misma. Así pues, antes de iniciar la recogida de información será necesario definir el problema a resolver, la tarea a desarrollar, etc., circunstancia en la que el alumnado deberá plantearse qué sabe sobre el tema y qué quiere saber/utilizar, lo que lleva a planificar el proceso de resolución (bien sea individualmente o en grupo, con papeles asignados a los integrantes cuando proceda).



Tras planificar la tarea, el proyecto documental, o la investigación, será necesario plantearse dónde buscar la información. En función de la tarea a resolver las necesidades de información serán unas u otras; no es lo mismo una simple actividad de recopilación que una de diseño, donde hay que poner en juego la creatividad del alumnado, ni una tarea científica (con formulación y comprobación de hipótesis) que un trabajo periodístico.

En esta primera fase del proceso, el papel del profesorado será plantear el trabajo, explicar la tarea, comentar recursos, orientar al alumnado sobre lo que se va a encontrar, motivar y organizar la planificación. En todo caso, habrá un planteamiento didáctico, una estrategia (aunque no sea explícita) que relacione el proyecto documental en la programación del área o materia y en el PLEI de centro; en el caso de los webquest tal papel lo cubren las guías didácticas.

La fase inicial, que conlleva planificar el trabajo, cuando se trata de una propuesta documental docente, tiene que dejar claro desde el principio cuáles van a ser los criterios y procedimientos de evaluación; incluso pueden llevar aparejado un “contrato” entre el alumno o alumna y el docente responsable.

Aparte de las fuentes clásicas, y del papel que debe jugar el profesorado en esta fase inicial de orientación de la búsqueda de información, Internet ofrece algunas posibilidades que pueden resultar interesantes, como la “consulta a personas expertas” o los proyectos de colaboración entre centros. Puede ser interesante también recurrir a cualquier fuente próxima (padres y madres, profesionales de la zona, etc.), bien como fuentes directas o mediante correo electrónico.

## 2. Buscar y seleccionar las fuentes documentales

Con el plan de búsqueda de información diseñado, el alumnado (individualmente o en pequeño grupo), ha de proceder a informarse bien sea:

- a) Mediante la puesta en práctica de las habilidades adquiridas como usuarios (FUBE, Internet, etc.), que implica localización, recopilación y selección de fuentes documentales en diferentes soportes.



- b) Por medio de la experimentación, en laboratorio por ejemplo.
- c) Realizando “trabajo de campo” (fuentes orales, toma de imágenes, recogida de muestras...).
- d) Acudiendo a fuentes públicas de información, directas (ayuntamientos y otros organismos públicos y privados)
- e) Contando con la ayuda del profesorado, del equipo de biblioteca, etc., actuando como guías y como fuentes de información a la vez.

Por consiguiente, esta fase documental podrá tener distintos ambientes de ejecución: la biblioteca escolar, el aula de TIC, el laboratorio, el aula-grupo, el domicilio, el entorno del centro, ámbitos extraescolares (con salidas organizadas o no), etc.

Y habrá de utilizar diversas técnicas que es necesario enseñar, desde las propias de la formación de personas usuarias de bibliotecas escolares hasta las de trabajo de campo o de laboratorio.

El papel del profesorado dependerá de los niveles en que se esté trabajando y del grado de autonomía que se pueda o esté en disposición de dar al alumnado. Podrán usarse, desde formatos muy dirigidos o pautados, en los que los pasos a seguir estén preestablecidos incluyendo la mención expresa y concreta a los recursos a utilizar, hasta otros en los que el alumnado individualmente o en equipo lleve adelante la labor de búsqueda de información por sí mismo, siendo la labor del profesorado la de supervisar el proceso o aclarar dudas.

Igualmente, las fuentes a utilizar son evidentemente muy variadas, dependiendo del tema documental que se trabaje, del nivel escolar y académico, etc. Pero, en todo caso, las habilidades para buscar y seleccionar fuentes han de aprenderse paulatinamente desde los primeros años de escolaridad, como también deben enseñarse los procesos pautados de investigación desde el principio.

Además, siempre será interesante que el alumnado sepa utilizar motores de búsqueda y buscar por software. Internet será en todo caso un



complemento útil a las habilidades propias de los usuarios avezados de las bibliotecas.

### 3. Procesar la información

En lo que respecta al procesamiento de la información hay que tener en cuenta que *“Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento [...]”*, como se dice en los decretos del currículo, al definir la competencia básica relativa al tratamiento de la información

Interpretar, analizar, contrastar, depurar, sintetizar, evaluar... son pasos necesarios en el tratamiento de la información obtenida por cualquier medio (tanto de fuentes directas como indirectas). En definitiva, trabajar con los resultados de la indagación y proceder a su gestión o explotación; los procedimientos son múltiples, pero comunes a distintas disciplinas científicas y, por tanto, utilizables en diversas áreas o materias, mediante procedimientos clásicos (resúmenes, esquemas), como procesándola aprovechando las herramientas informáticas.

En tal sentido, de nuevo la redacción de la competencia básica 4 es una buena síntesis:

*“[...] técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse [...]”.*



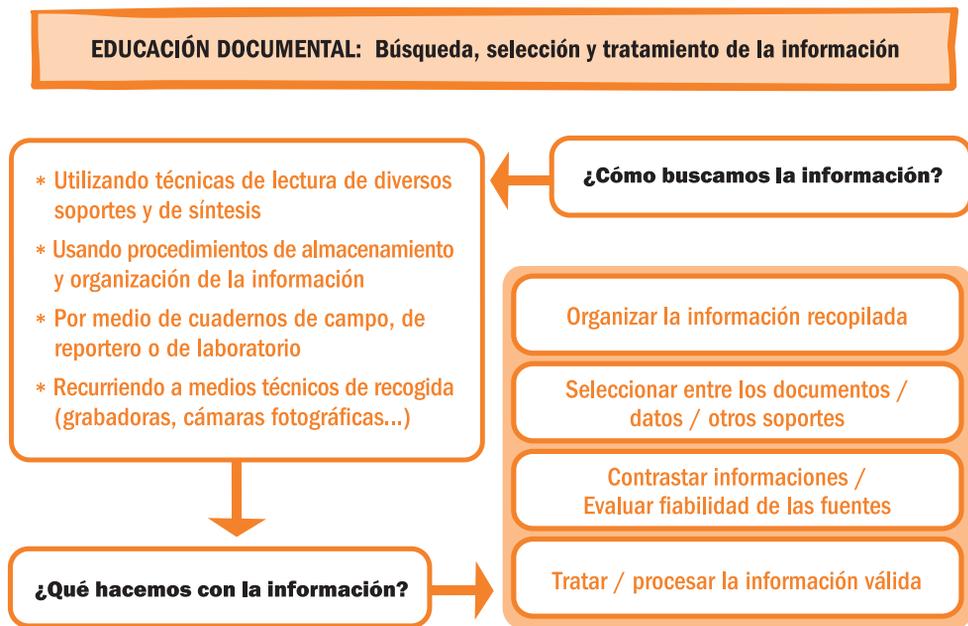


Figura 5. El procesamiento de la información como fase clave de los proyectos documentales.

Por otra parte, es cuestión clave en el tratamiento de la información la ética y responsabilidad en su utilización. En tal sentido, es necesario enseñar a mencionar las fuentes utilizadas, con formato normalizado, lo que ayudará a aprender a valorar la fiabilidad.

En educación documental cada vez es más necesario utilizar herramientas informáticas que favorecen el procesamiento de las fuentes diversas, desde el manejo del más sencillo programa de tratamiento de textos (en el que el alumnado puede iniciarse desde la más temprana edad, con el avance que van a suponer los “tablet pc”) hasta los programas más complejos de bases de datos o manejo de la cartografía, pasando por la utilización de hojas de cálculo (que incluyen la posibilidad de generar gráficos), etcétera.

Igualmente hay ya una serie de *webquest* que plantean investigaciones guiadas en torno a viajes, como “Viaje a la antigua Roma”, “Presupuestamos



un viaje”, “Un viaje de fin de curso agridulce”, “Tres días en París”, y otras muchas que se pueden localizar mediante un buscador.

En el proceso de elaboración de la información, construyendo conocimiento, resulta esencial manejar herramientas de síntesis y relación, como los diagramas o mapas conceptuales.

#### 4. Elaborar el producto

En la formación documental, la elaboración de un “producto” final se convierte en el objetivo tangible del proceso de trabajo con la información.

El tipo de producto que se pide o se busca, condiciona el proceso. Su elaboración conlleva necesariamente construcción, elaboración de conocimiento o desarrollo de capacidades, puesto que requiere generalización, demostración, teoría o creación.

Como “productos” posibles de un trabajo documental pueden mencionarse (considerados en sí mismos o combinaciones de ellos):

- informes, reportajes, dossiers, guías temáticas, artículos de opinión, comunicaciones...
- grabaciones de audio o audiovisuales, presentaciones digitales...
- paneles, exposiciones, escenificaciones...

El alumnado será el responsable de la elaboración del producto final, orientado por el docente y revisado por éste. En el cuadro de la página siguiente se recoge una propuesta de contenidos para un “producto” documental impreso o en formato digital.



EL "PRODUCTO" DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN			
PARTES	IMPRESO	PRESENTACIÓN DIGITAL	WEB
<b>PORTADA</b> con título (subtítulo aclaratorio), autoría, centro, fecha, ilustración...	Portada	1ª página	Página index.html
<b>ÍNDICE / GUIÓN DE CONTENIDOS</b>	Índice paginado	Guión de contenidos (puede incluir enlaces)	Menú
<b>RESUMEN</b> unas líneas que susciten el interés; pueden ir en varios idiomas	Resumen	Motivación con imagen	Dibujo, animación, texto breve
<b>INTRODUCCIÓN</b> incluyendo metodología	Planteamiento	Planteamiento, con viñetas	Planteamiento
<b>DESARROLLO</b> de los contenidos del guión/índice	Desarrollo, redactado y complementado con imágenes, gráficos y cuadros proporcionados a los textos. Se podrán incluir notas a pie de página, notas finales, pies de ilustraciones, etc.	Desarrollo, resumido	Desarrollo interactivo siguiendo menú
<b>CONCLUSIONES</b> resultados de la investigación	Conclusiones		
<b>FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA</b> (en su caso materiales utilizados)	De acuerdo con normas internacionales ISO 690-1987, ISO 690-2 o UNE 50-104-94, recogidas, por ejemplo, en: ¿Cómo citar bibliografía? [en línea], Biblioteca Universidad Carlos III de Madrid. < <a href="http://www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html">www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html</a> > [Consulta 29 de mayo 2006]		
<b>ANEXO DOCUMENTAL</b>	Copias de documentos textuales o gráficos consultados o manejados Fuentes que se recogen íntegramente Textos, cuadros o gráficos complementarios, de extensión excesiva para incluir en desarrollo	Listado comentado de los documentos manejados. Cuadros, gráficos, cartografía e imágenes ajustadas a diapositiva	Enlaces de interés (recursos en red)

Cuadro 1. El "producto" del trabajo de investigación.



Los componentes esenciales de un “producto” pueden aprenderse desde edad temprana, adaptando o simplificando los contenidos pero sin perder de vista el esquema general, que implica orden, sistematización, mención de las fuentes manejadas, etc. Cuando se trate de otros productos casi siempre cabe la posibilidad de recurrir a modelos reales; así, reportajes de revistas, artículos de opinión, plantillas de presentaciones digitales, etc.

PRODUCTO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SIMPLIFICADO	
<b>PORTADA</b>	1. Identificación del tema (título e ilustración) 2. Autoría: nombre del equipo (con logo si lo tienen), nombres y apellidos: lugar, fecha, centro educativo, nivel y grupo, etc.
<b>PÁGINAS INICIALES</b>	3. Guión de contenidos / índice paginado 4. Presentación / introducción, pudiendo incluir cómo se hizo, dificultades encontradas, etc.
<b>DESARROLLO</b>	5. Textos e ilustraciones ordenadas de acuerdo con el discurso que se quiere transmitir a quien lo lea.
<b>CONCLUSIÓN</b>	6. Epílogo, resultado del trabajo, grado de satisfacción de las autoras y autores.
<b>FUENTES</b>	7. Relación de las utilizadas para hacer el trabajo documental.

Cuadro 2. Producto de trabajo de investigación simplificado.

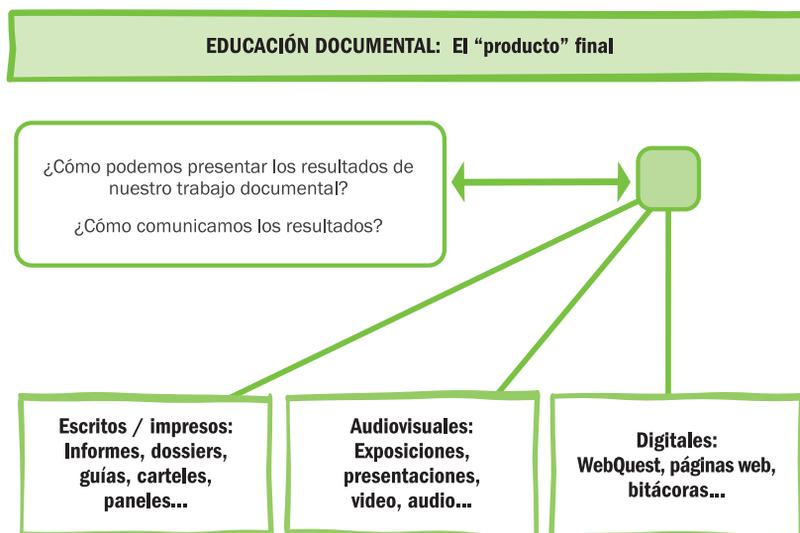


Figura 6. El resultado del proyecto documental.

En el cuadro de la página anterior se presenta un modelo de producto de investigación simplificado, que puede tener un acabado a modo de cuaderno o pequeño libro compuesto por el alumnado y susceptible de ser catalogado en la BE.

## 5. Comunicar los resultados

La comunicación efectiva de los resultados de la investigación, que implica haber construido conocimiento, y demostrarlo, comporta en el marco de la educación documental aprender a dar a conocer el resultado final. En tal sentido puede interpretarse la competencia básica en tratamiento de la información cuando dice que:

*“[...] significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación”.*

Asimismo, la formulación de la competencia básica social y ciudadana da importancia notoria al *“saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas”*. Parece evidente que la educación documental debe comportar una puesta en común, una escenificación, una comunicación de los resultados de la investigación.

## 6. Evaluar el proceso y el producto final

El proceso formativo, de adquisición de capacidades informacionales, requiere de una fase final de evaluación, apropiada para la consecución paulatina de la competencia para aprender a aprender, puesto que incide en que el alumnado debe *“[...] ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales”*. Asimismo, la competencia básica *“autonomía e iniciativa personal”* se refiere a la capacidad, individual o colectiva, para planificar y llevar a término acciones (en este caso, trabajos de investigación), incluyendo la evaluación del proceso, con *“creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico”*.



Es necesario, pues, que se evalúe el proceso y el contenido del trabajo. El proceso en sus diferentes fases: definición del tema objeto de investigación, planificación del trabajo y de sus fases, recogida y tratamiento de la información; también es necesario tener en cuenta la problemática que se ha ido planteando y cómo se ha afrontado su resolución, así como el grado de implicación del “investigador o investigadora”.

En lo que respecta al contenido del trabajo documental, habrán de tenerse en cuenta los resultados obtenidos (calidad del producto final), atendiendo también a los aspectos formales (desde la ortografía hasta la maquetación, si se trata de un informe escrito).

Para la autoevaluación individual o en pequeños equipos hay disponibles en red plantillas de fácil adaptación a las necesidades específicas de una investigación. Así, el sitio web de RubiStar ([rubistar.4teachers.org/index.php](http://rubistar.4teachers.org/index.php) [Consulta: 24/04/2007]) proporciona una herramienta gratuita y en línea para crear matrices o tablas de valoración (o de autoevaluación, según la forma de aplicación que se determine).

En cualquier caso, aparte de la autoevaluación de proyectos concretos por parte del alumnado y de la incidencia de tales proyectos en la progresiva adquisición de competencias básicas, cabe hacer algunas consideraciones generales sobre el diseño de tales actividades:

- Si resultan atractivas y motivadoras para el alumnado.
- Si engarzan en los conocimientos previos y si suponen la construcción efectiva de conocimiento, frente a mera acumulación de información.
- Si contribuyen a diversas competencias y en varias áreas o materias simultáneamente.
- Si se adaptan a las capacidades cognitivas del alumnado y a sus habilidades para la búsqueda y el tratamiento de la información
- Si se dispone de los recursos de información necesarios



## Estrategias y herramientas para usar la información y elaborar el conocimiento

Una vez definido el concepto y establecidas las fases para la realización de trabajos de investigación, el siguiente paso es ofrecer distintas posibilidades de llevarlo a la práctica, haciendo hincapié en las variadas estrategias y herramientas disponibles así como a los ejemplos de actividades que ya se están llevando a cabo en la actualidad. Ante la imposibilidad de referirnos a la abundante bibliografía y enlaces disponibles, hemos optado por realizar una breve selección, especialmente de las iniciativas que se están realizando en nuestra Comunidad Autónoma, y poner otras referencias al final del apartado.

La filosofía en la que se basa la Educación documental se conoce como *trabajo por proyectos* y está inscrita en el marco de la metodología de enseñanza por tareas, desarrollada en la década de los 80 y 90 por Leni Dam, Michel Breen o Isabel Serrano, entre otros, en el marco del “aprender a aprender” y la autonomía del aprendizaje. Este enfoque que hunde sus raíces en el constructivismo, promueve una metodología activa centrada en el alumno o alumna como sujeto de su propio aprendizaje, lo que conlleva cambios en el papel del profesorado y en la gestión de la tarea docente.

No obstante, más recientemente, los avances tecnológicos y el desarrollo de la sociedad de la información, así como la mejora de las bibliotecas públicas y escolares, han creado el escenario ideal para que este tipo de metodología se ponga en práctica en los centros escolares. Tal como dicen Rosa Piquín y Ana Rey (2005)<sup>6</sup> :

*“los proyectos documentales integrados son un excelente instrumento para generar y estimular nuevas formas de aprender, acordes con la sociedad de la información. Son una forma de trabajo que permite transformar la información en conocimientos y en donde la Biblioteca escolar se convierte en el eje de la acción educativa”.*

---

<sup>6</sup> Piquín, R.; Rey, A. *Proyectos documentales: ¿Qué son y cómo hacerlos? Libro Abierto [en línea] Septiembre 2005, no 21 [consulta 10 julio 2007], p.2-14. Disponible en: <[www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum/libroabierto21.pdf)>*



Según Rosario Álvarez (2003, p. 106)<sup>d</sup>, un proyecto es:

*“una investigación profunda sobre un tema del que se piensa merece la pena saber más. La investigación es normalmente llevada a cabo por un pequeño grupo de alumnos y alumnas dentro de una clase, a veces por toda la clase y en ocasiones de forma individual. La clave de un proyecto es un esfuerzo de investigación deliberado y focalizado en encontrar respuestas sobre un tema propuesto bien por el alumnado, bien por el profesorado. El objetivo de un proyecto es aprender más sobre el tema en vez de buscar las respuestas correctas a las preguntas propuestas por el profesor o profesora”.*

Siguiendo a Cecilia Tanoni y M<sup>a</sup> Ernestina Alonso podríamos definir el trabajo por proyectos como:

*“una propuesta de enseñanza que permite el logro de objetivos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema y a la elaboración de una producción concreta”.*

Y según estas mismas autoras, esto supone:

- Favorecer el aprendizaje significativo, otorgando sentido al trabajo en el aula.
- Lograr la motivación del alumnado, ya sea porque el tema o problema haya surgido por iniciativa propia o porque el profesorado haya intervenido para interesarlos.
- Abordar los contenidos curriculares de manera integrada.

(continúa)

<sup>d</sup> ] *La biblioteca escolar como recurso educativo: Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, Servicio de Innovación y Participación de la Comunidad Educativa, 2002. ISBN 84-688-0328-6*



(viene de la página anterior)

- Partir de situaciones que promueven conflictos cognitivos en los y las estudiantes.
- Establecer una serie de pasos o etapas que deben ser desarrolladas para alcanzar la meta planificada.
- Favorecer el desarrollo de actitudes solidarias, de interacción y cooperación grupal para la realización de las tareas.

A pesar de ser una metodología conocida desde hace tiempo y de que los recursos a nuestro alcance se han multiplicado en los últimos años, son pocos los profesores y profesoras que se deciden a implementarla en el aula. Probablemente, el hecho de haberse presentado como una estrategia global y pautada, quizás haya contribuido a que muchos docentes no se hayan animado a ponerla en práctica.

Se trata de transmitir al profesorado que la educación documental no solo se desarrolla a través de proyectos documentales integrados, sino que puede ser llevada a cabo de formas muy diversas que van desde una simple actividad de aula, a un proyecto documental interdisciplinar integrado que puede extenderse en el tiempo y que puede ser llevado a cabo por varios docentes.

Al igual que la elaboración de un PLEI de centro precisa de una implementación por fases según el punto de partida, de la misma manera, la educación documental se debe desarrollar en fases sucesivas de creciente complejidad, a medida que el profesorado y el alumnado vayan adquiriendo experiencia en esta forma de trabajar y adquirir conocimiento.

El proceso será siempre el mismo, surgirá a partir de un problema o cuestión que es preciso solucionar y se seguirán las etapas ya mencionadas del modelo científico en un ambiente que estimule el desarrollo de las competencias básicas de comunicación e información,



con la finalidad última de que el alumnado aprenda a aprender. Durante el proceso, se trabaja en equipo, se busca información y se selecciona, se lee la información y se procesa poniendo en marcha estrategias de tipo intelectual, se reflexiona y se toman decisiones, se exponen y se presentan los resultados de formas diversas teniendo en cuenta contexto, destinatarios y recursos disponibles. Y el lugar idóneo para llevarlo a cabo, la biblioteca escolar.

A continuación, señalamos algunas de las actividades que pueden ser llevadas a cabo y que contribuyen a desarrollar en el alumnado la competencia informacional:

1. Proyecto grupo-clase sobre un foco de interés que surja a partir de un contenido curricular, bien por el interés que muestre el alumnado como por el deseo de ampliación por parte del profesorado. Por ejemplo: realizar una pequeña investigación sobre el cambio climático.
2. Proyecto grupo-clase planteado en una negociación profesorado-alumnado en el que toda la clase contribuye a la solución del problema planteado mediante un trabajo distribuido por pequeños subgrupos, cada uno abordando una faceta del mismo y todas esenciales para la consecución del mismo. Por ejemplo: la elaboración de una guía de la ciudad, región, etc.
3. Proyecto grupo-clase llevado a cabo por varios profesores y profesoras que abordan una misma temática desde distintas perspectivas. Por ejemplo: la revolución francesa, desde la historia, el arte, la literatura, la filosofía, la lengua francesa, etc.
4. Proyecto para celebrar un acontecimiento histórico, una efeméride concreta o un tema de interés para el centro, llevado a cabo por profesorado y clases diversas o en el que participe todo el centro durante un periodo concreto. Por ejemplo: la celebración del quinto centenario del Quijote, etc.



5. Proyecto interdisciplinar entre varios centros escolares europeos (o de otros países) en los que se trabaja sobre un tema de interés común (bien un contenido curricular o de educación en valores) de forma similar en cada país y donde el resultado final es un producto conjunto que ponga de manifiesto las distintas perspectivas o enfoques posibles. Por ejemplo: elaboración de un cuento internacional o la realización de una revista ecológica.

Señalamos a continuación algunas de las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE más usadas en la actualidad.

### Proyectos documentales interdisciplinares o integrados

Una buena definición de proyectos documentales es la realizada por Rosa Piquín y Ana Rey, a partir de su experiencia y conocimiento del trabajo en el aula y en la biblioteca:

*“Los proyectos documentales son pequeños trabajos de investigación en los que el alumnado trabaja directamente con la documentación, aprendiendo a resolver problemas y trabajar en autonomía. Son un excelente instrumento para estimular formas nuevas de aprender/ construir, acordes con la sociedad de la información. Esta forma de trabajo, necesita de la biblioteca escolar y hace que ésta muestre lo mejor de sí misma.”*

El proyecto documental interdisciplinar o integrado es un trabajo de investigación, de mayor o menor envergadura, en el que intervienen distintas disciplinas o áreas con un enfoque globalizador y donde el alumnado aprende a interrelacionar contenidos y procedimientos mientras investiga siguiendo el modelo de trabajo intelectual ya mencionado. Estos proyectos deberían formar parte del Proyecto Educativo de Centro y sustentarse en el compromiso docente y el trabajo en equipo.

Señalamos algunos ejemplos en la página siguiente.



Piquín Cancio, Rosa. *Instrumentos de la Orquesta y de la escuela*. Abareque [en línea] 19 abril 2006 [10 julio 2007] Investigamos.

Disponible en:

[web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=83](http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=83)

Alumnado de 6º de Primaria y 1º de ESO organizan y preparan una exposición sobre los instrumentos de la orquesta y la escuela.

Piquín Cancio, Rosa. *Los medios de transportes en la biblioteca escolar*. Abareque [en línea] 18 abril 2006 [10 julio 2007] Investigamos.

Disponible en:

[web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=69](http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=69)

Un libro gigante que incluye los medios de transporte con la implicación de varias áreas y de la biblioteca pública es el proyecto que desarrolla el alumnado del Colegio Público Pablo Iglesias.

Menéndez Alba, Nuria. *La castaña*. Abareque [en línea] 23 febrero 2007 [10 julio 2007] Investigamos.

Disponible en:

[web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=159](http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/scripts/investigamos.php?leer=159)

Nos muestra como una efeméride puede ser aprovechada por el profesorado y alumnado para obtener información que amplíe los conocimientos con la implicación de todas las áreas del conocimiento de educación infantil y primaria.

## Webquest

Es una estrategia didáctica de aprendizaje a través del descubrimiento guiado. Es un proceso de trabajo desarrollado por los estudiantes utilizando las herramientas y recursos que ofrece Internet (y otros recursos bibliográficos) y que previamente se han organizado y estructurado y puesto a su alcance. La tarea propuesta debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador a una ficha, se debe fomentar la comprensión de lo que se hace y favorecer la creación de conocimiento.



ELEMENTOS DE UNA WEBQUEST (basado en Dodge e I. Pérez)	
INTRODUCCIÓN	Establece el marco y aporta alguna información antecedente.
TAREA	El resultado final de la actividad que el alumnado va a llevar a cabo.
PROCESO	Descripción de los pasos a seguir para llevar a cabo la tarea. Incluye los recursos y el andamiaje.
RECURSOS	Selección de enlaces a los sitios de interés para encontrar la información relevante. Este elemento forma parte del apartado del proceso.
EVALUACIÓN	Explicación de cómo será evaluada la realización de la tarea.
CONCLUSIÓN	Recuerda lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje.
GUÍA DIDÁCTICA	Donde se presentan los objetivos, contenidos, metodología, etc.

Cuadro 3. Elementos de una webquest (basado en Dodge e I. Pérez)

Para saber más sobre las *webquests* y encontrar ejemplos es interesante consultar, entre una documentación cada vez más abundante:

Pérez Torres, Isabel. ESL: *Isabel's Site* [en línea]. 1997. Last update 24 agosto 2006 [consulta 10 julio 2007] Webquests.

Disponible en:

[www.isabelperez.com/webquest/](http://www.isabelperez.com/webquest/)

Página de Isabel Pérez con amplia información sobre lo que es una *webquest* y numerosos ejemplos en español y otras lenguas

*Webquest: una metodología para enseñar con Internet* [en línea] Grupo de trabajo Weblinex. Villanueva: CPR don Benito. Última revisión mayo 2004 [consulta 10 julio de 2007]



Disponible en:

[platea.pntic.mec.es/~erodri1/](http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/)

Página del CNICE con información, ejemplos y guía para elaborarlas

Programa Ramón y Cajal: TIC en Centros. En *EducAragon* [en línea]. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de educación, Cultura y deporte, 2007 [consulta 10 de julio de 2007].

Disponible en:

[ryc.educaragon.org/arboles/arbol.asp?guiaeducativa=43&strseccion=A2A35](http://ryc.educaragon.org/arboles/arbol.asp?guiaeducativa=43&strseccion=A2A35)

Dentro del programa de TIC de la página de Educación de Aragón encontramos información teórica y ejemplos clasificados por áreas.

## Rutas de aprendizaje

Es una estrategia didáctica para enseñar al alumnado a realizar pequeños trabajos de investigación sobre contenidos curriculares. Utilizando Internet, los alumnos y alumnas deben aprender a localizar y seleccionar la información, establecer contactos con personas o instituciones y editar o presentar oralmente sus trabajos.

Hevia, C.; Fidalgo, S. *Rutas de aprendizaje* [en línea] [consulta 10 de julio de 2007]

Disponible en:

[www.aulactiva.com/rutas/#](http://www.aulactiva.com/rutas/#)

## Itinerarios formativos

Estrategia para la formación del profesorado y alumnado en el uso de la información como medio para enseñar y adquirir conocimientos, utilizando como recursos la biblioteca escolar y las TIC.

Descripción de un itinerario completo en:

Durban, Glòria. *Aprender en la biblioteca a usar la información: la biblioteca escolar como centro de aprendizaje* [en línea]. III Jornadas Bibliotecas escolares Asturias, 2005 [consulta 7 mayo 2007].

Disponible en:

[www.bibliotecaescolar.info/Aprender%20en%20la%20biblioteca/index.htm](http://www.bibliotecaescolar.info/Aprender%20en%20la%20biblioteca/index.htm)



Durban, Glòria. *Itinerario formativo 1<sup>o</sup> de la ESO: para llegar a ser un experto en información* [en línea]. Traducido al castellano por Ana Monte. 2005 [consulta 7 mayo de 2007].

Disponible en:

[www.bibliotecaescolar.info/actividades/indice.htm](http://www.bibliotecaescolar.info/actividades/indice.htm)

Las nuevas HERRAMIENTAS de las que disponemos han sido facilitadas, en su mayor parte, por los avances y el grado de uso de las TIC en el ámbito educativo.

Hoy día, no se puede entender el desarrollo de las habilidades de la información sin el conocimiento y uso reflexivo de las TIC, ni éstas tienen razón de ser sino se utilizan como recursos al servicio del aprendizaje. Las TIC aportan nuevos entornos de aprendizaje, facilitan el acceso a los contenidos y a los recursos disponibles, promueven el desarrollo de estrategias intelectuales y ayudan a trabajar de forma colaborativa.

Tal como dicen M.J. Rodríguez y D. Planchuelo (2004)<sup>e</sup> :

*“El desarrollo de la tecnología en la última década, la generalización de su uso y su aplicación a la digitalización, procesamiento y distribución de la información en todo tipo de lenguajes (textual, audiovisual, sonoro, videográfico, etc.), que hace aumentar exponencialmente la información disponible y accesible, están provocando una autentica revolución con profundos cambios en la sociedad, en el modelo de organización social, en las formas de ser, pensar y actuar de los individuos, y en sus actividades.*

*Si los protagonistas de dichos cambios son las TIC y la información, ellos deben ser la referencia hacia la que orientar los cambios de la institución escolar con el objetivo de formar personas competentes, autónomas y críticas en estos dos grandes ámbitos, de alguna forma interrelacionados:*

- 1.- *El uso de la tecnología (alfabetización tecnológica, en adelante TIC)*
- 2.- *El uso de la información (alfabetización en información, en adelante AI)*

---

<sup>e</sup> ]Rodríguez, M.J.; Planchuelo, D. *Educación, Biblioteca y TIC en la sociedad de la información: reto y compromiso*. Boletín de ANABAD [en línea] enero-junio 2004, no 1-2 [consulta 10 julio 2007] p. 339-362. Disponible en: [www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=158](http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=158)



De entre todas las herramientas TIC, destacamos a continuación aquellas que consideramos susceptibles de ser empleadas para el aprendizaje en el marco de una metodología significativa y con vistas a promover la educación documental del alumnado.

## Blog

También conocido como weblog o cuaderno de bitácora (listado de sucesos), es un sitio web periódicamente actualizado que recopila cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, con la característica de que van apareciendo siempre primero los más recientes. Otro rasgo fundamental es la posibilidad de la interactividad, la participación de las personas lectoras, el carácter conversacional o de diálogo que se ve ampliado con la presencia de numerosos links o enlaces. El uso o temática de cada weblog es muy variado, los hay de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo, políticos, etc.

*Introducción al uso didáctico de los blogs o bitácoras.*

[web.educastur.princast.es/proyectos/cuate/eblog/blogs\\_y\\_educacion.pdf](http://web.educastur.princast.es/proyectos/cuate/eblog/blogs_y_educacion.pdf)

*Aulablog [en línea] 2005. [consulta 10 julio 2007]*

Disponible en:

[www.aulablog.com/portada/](http://www.aulablog.com/portada/)

En esta web podemos ver cuales son los contenidos de un blog, como hacer un weblog, como funcionan y nos ofrece recursos, enlaces y ayudas, además de ponernos en contacto con personas expertas en este tema.

## Wiki

Un (o una) wiki (del hawaiano *wiki wiki*, «rápido») es una aplicación colaborativa, un sitio web que puede ser editado por varios usuarios/as. Está compuesta de páginas web que no están cerradas, es decir cuyo contenido puede ser editado por el/la visitante. El wiki debe incluir un método sencillo y claro para editar y entrelazar los documentos entre sí. La diferencia principal con otros sistemas de colaboración estriba en que el wiki no solo permite añadir nuevo contenido, como podría ser el caso de los foros de opinión o los blogs, sino que además permite modificar el existente. Es un sistema de comunicación libre, donde todo el mundo



puede escribir lo que quiera y además borrar, modificar lo que ya está creado.

*Wikimedia* [en línea]. Mediawiki. Última actualización septiembre 2006 [consulta 10 julio 2007].

Disponible en:

[www.escolar.net/wiki/index.php/Portada](http://www.escolar.net/wiki/index.php/Portada)

*Wikipedia* es una enciclopedia de contenido libre basada en la tecnología wiki, la cual permite la edición de sus contenidos por cualquier usuario desde un navegador web. El que sea libre se aplica tanto a su uso como a su edición. es multilingüe y es desarrollada en forma colaborativa por decenas de miles de voluntarios alrededor del mundo y en sus respectivos idiomas.

*Wikipedia* [en línea]. Mediawiki, 2001. Última actualización 27 junio 2007 [consulta 10 julio 2007].

Disponible en:

[es.wikipedia.org/wiki/Portada](http://es.wikipedia.org/wiki/Portada)

## Plataforma Virtual

Es una herramienta desarrollada con fines educativos que facilita el aprendizaje en red y sirve para poder llevar a cabo unos objetivos formativos previamente establecidos.

Permiten ampliar la formación o los programas educativos o de capacitación de la modalidad presencial, donde prima la interactividad, colaboración, comunicación, debate, evaluación individual, etc.

*Educastur* [en línea]. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias [consulta 10 julio 2007].

Disponible en:

[www.educastur.es/](http://www.educastur.es/)

Educastur Aula: plataforma de formación a distancia del profesorado.



## Comunidad virtual

Lugares Web que sirven para el intercambio y la comunicación entre individuos con fines comunes, tienen una política que guía las relaciones y utilizan los sistemas informáticos como instrumentos para las interacciones y facilitar la cohesión entre los miembros. Pueden tener carácter empresarial, educativo, formativo, de ocio, etc.

[portal.educastur.es/nps/servlet/portal?render=on](http://portal.educastur.es/nps/servlet/portal?render=on)

Acceso a foros, correo gratuito, agenda y muchos recursos educativos, además permite intercambiar y compartir información de diversas formas.

## Bibliografía

Arellano, Villar. *Bibliotecas y aprendizaje autónomo*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2002 [consulta 10 julio 2007]. Serie Verde, nº 3. ISBN 84-235-2195-8

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/Blitzverde3%20cas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde3%20cas.pdf)

Baro, Mónica, Mañá, Teresa. *La formación de usuarios en la biblioteca escolar: educación infantil y primaria*. Málaga: Junta de Andalucía, 2002. ISBN 84-669-7324-X

Baro, Mónica, Mañá, Teresa. *La formación de usuarios en la biblioteca escolar: educación secundaria*. Málaga: Junta de Andalucía, 2002. ISBN 84-669-9554-5

Baró, Mónica, Mañá, Teresa. *Formarse para informarse*. Madrid: Celeste, 1996. ISBN 84-8211-039-X

Bartolomé Puerto, Margarita. *La biblioteca del IES Ramón J. Sender: una propuesta de señalización y de formación de usuarios*. Educación y Biblioteca, octubre 2000, nº 116, p. 27-30

Benito Morales, Félix *Propuestas didácticas para el desarrollo de la*



*educación documental en el 2º ciclo de la ESO*. En *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998, p. 135-146

Benito Morales, Félix. *La alfabetización en información en centros de educación primaria y secundaria*. En *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR, 2000. p. 79-130.

Cobos, Laura, Álvarez, Melquíades. *Guía práctica de acceso a la información en la biblioteca escolar. De la pregunta al documento*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. ISBN 84-89384-62-2

Cuevas Cerveró, A. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*. Gijón: Trea, 2007. ISBN 978-84-9704-284-0

Durban, Glòria. *Itinerario formativo 1º de la ESO: para llegar a ser un experto en información* [en línea]. Monte, Ana (trad.). 2005 [consulta 20 enero 2007].

Disponible en:

[www.bibliotecaescolar.info/actividades/indice.htm](http://www.bibliotecaescolar.info/actividades/indice.htm)

*La formación de usuarios*. En Valverde Ogallar, Pedro. *La biblioteca, un centro-clave de documentación escolar*. Madrid: Narcea, 2000, páginas 203-239.

García Fernández, C.R. *Formación de usuarios y educación documental en bibliotecas infantiles y juveniles*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006

Illescas, M<sup>a</sup> Jesús. *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar: la formación de usuarios*. En Colección Blitz: ratón de bibliotecas [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2003 [consulta 20 enero 2007]. Serie Azul, no 4.

ISBN 84 - 235-2387-X.

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/Blitzverde4%20cas.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/Blitzverde4%20cas.pdf)

Iraizoz Sanzol, N. y González García, F. M. *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. En *Colección*



*Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2003 [consulta 10 julio 2007]. Serie amarilla, no 7. ISBN 84-235-2492-2

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/blitzam7c.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/blitzam7c.pdf)

Marcos Mora, Mari Carmen. *Aprender navegando, jugar a aprender*. Educación y Biblioteca, octubre 1997, nº 83, p. 13-18

Martínez Mongay, A. *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. En *Colección Blitz: ratón de bibliotecas* [en línea]. Pamplona: Gobierno de Navarra, Sección de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular, 2004 [consulta 9 de julio de 2007]. Serie naranja, nº 1. ISBN 84-235-2708-5.

Disponible en:

[www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/serienaranja1-1.pdf](http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/serienaranja1-1.pdf)

Pérez López, Ana. *Biblioteca escolar y autoaprendizaje*. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, septiembre 1995, nº 75, p. 47-50

*Practicando ALFIN*. Coordinado por M<sup>a</sup> Felicidad Campal García. Educación y Biblioteca, noviembre/diciembre 2006, nº 156, p. 48-141

Piquín, R.; Rey, A. *Proyectos documentales: ¿Qué son y cómo hacerlos?* Libro Abierto [en línea] Septiembre 2005, nº 21 [consulta 10 julio 2007], p.2-14.

Disponible en:

[www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum\\_libroabierto21.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~sptmalaga/m45b102/media/docum_libroabierto21.pdf)

Rodríguez, M.J.; Planchuelo, D. *Educación, Biblioteca y TIC en la sociedad de la información: reto y compromiso*. Boletín de ANABAD [en línea] enero-junio 2004, nº 1-2 [consulta 10 julio 2007] p. 339-362.

Disponible en:

[www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=158](http://www.anabad.org/archivo/docdow.php?id=158)





## Capítulo 4

### Propuestas, modelos y recursos para la colaboración con las familias, las bibliotecas públicas y otras instituciones.

- Actuaciones para la colaboración con las familias.
- Actuaciones para la colaboración con las bibliotecas públicas.
- La colaboración con otras instituciones.



## CAPÍTULO 4

# Propuestas, modelos y recursos para la colaboración con las familias, las bibliotecas públicas y otras instituciones

### La colaboración con las familias

**G** Parece evidente que si partimos de la concepción de la biblioteca escolar como elemento primordial para el desarrollo del hábito lector y escritor, éste se verá favorecido si logra traspasar el espacio físico y cuenta con la implicación familiar, ya que fomentar el hábito lector es una tarea donde la influencia de la familia es decisiva para la práctica de la lectura no solo durante el periodo escolar, si no a lo largo de toda la vida. Así pues, la apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad escolar para desarrollar actividades integradoras (exposiciones, charlas con autores o autoras, clubes de lectura...) y en busca del cumplimiento de diversos fines (equilibradora de desigualdades sociales, lectura recreativa, búsqueda de información, etc.) se hace indispensable.

**O**

**Q** El centro escolar debería estar en condiciones de convertir la biblioteca escolar en referente, en punto de encuentro que atienda tanto a las familias que muestran sensibilidad e interés por la práctica

**D**



frecuente de la lectura, como a aquellas otras que por diferentes motivos muestren un menor grado de preocupación ante el hábito lector.

Para ello, y con el fin de que esta implicación sea eficiente, desde las bibliotecas escolares se deberían tener presente una serie de objetivos y actuaciones que favorezcan la mencionada relación familia - biblioteca escolar.

Lo que se pretende es:

- Sensibilizar e informar a las familias acerca de la relevancia de los aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura, así como el sentido e importancia del presente plan.
- Orientar y colaborar con las familias y las Asociaciones de Madres y Padres en la planificación y organización de actuaciones tendentes al fomento de la lectura y escritura.
- Dinamizar la lectoescritura en las familias desde los centros educativos junto a otras instituciones, procurando una estrecha colaboración entre todos los estamentos implicados (escuela, ayuntamiento, medios de comunicación, etc.)
- Implicar, en la medida de lo posible, a las familias en el apoyo al aprendizaje y desarrollo lectoescritor del alumnado.

### Posibles actuaciones:

Para dar a conocer a las familias tanto los recursos disponibles como las orientaciones pertinentes para la mejora de la lectura en familia y su colaboración, desde la biblioteca escolar y aprovechando los cauces de comunicación habituales entre los centros educativos y las familias (página web, circulares, reuniones periódicas,...) se deberían realizar acciones como las siguientes:

- **Visitas guiadas a la biblioteca escolar:** Garantizarían el conocimiento por parte de las familias de la biblioteca, sus fondos, horarios y sistemas de préstamo tanto para alumnado como para las



personas adultas. Esta actividad es especialmente significativa para las familias de nueva incorporación al centro.

- **Difusión y exposición de fondos y recomendaciones:** Se procurará mantener al día la divulgación de fondos, con especial atención a los de nueva incorporación, así como de materiales interesantes para las familias mediante recomendaciones que les haga ser conscientes de la importancia que tiene la lectura en la educación y ayuden a fomentar el hábito lector (boletines informativos para las familias, guías de la BE, selecciones de libros recomendados, páginas web, dípticos conmemorativos...), de modo que se sientan implicados en el proceso de animación lectora que se pretende.
- **Formación de un fondo específico para la mediación lectora** que incluya un apartado de obras para familias.
- **Organizar material susceptible de ser leído y explorado de forma conjunta e interesante en familia.** Este material podría rotar por las distintas casas de los alumnos y alumnas del centro, de modo que se vaya enriqueciendo con las aportaciones que se vayan haciendo por las distintas familias que lo disfruten. Se podrían incluir pequeños trabajos de investigación que fomenten la participación familiar (canciones, cuentos, fiestas, danzas, juegos de antes, etc.). Será importante organizar el préstamo a lo largo del curso y darlo a conocer oportunamente a la comunidad educativa.
- **Realizar encuentros con familias** en las que se puedan intercambiar experiencias lectoras y escritoras, y en los que se hagan recomendaciones con apoyos de charlas, encuentros, etc.

Para fomentar la participación familiar en la dinamización de la biblioteca escolar, se deberían realizar acciones como las siguientes:

- **Invitar a la colaboración en tareas de organización** que hagan a la familia sentirse más valorada (ayudar en el mantenimiento de espacios bibliotecarios, atención en préstamos en horarios extraescolares, ...)



- Hacerles partícipes de actividades de animación, tales como la hora del cuento, los rincones de poesía, el teatro guiñol, la conmemoración de diversos eventos que se desarrollan a lo largo del curso escolar, los préstamos interfamiliares, y todas aquellas que amplíen la programación de la animación lecto-escritora en cada centro educativo.
- Desarrollar talleres de lectura compartida para enseñar a las familias a establecer un vínculo afectivo con el libro y a mostrar interés por el conocimiento desde edades tempranas (cómo contar cuentos, leer con los hijos e hijas, ayudarles a descubrir lo que cuentan las imágenes y los textos...)
- Impulsar las iniciativas propuestas desde las familias y/o Asociaciones de Madres y Padres orientadas al desarrollo de la competencia lectoescritora.

## Algunas propuestas concretas

Marina, J.A.; Válgoma, M. de la. *La magia de leer*. Barcelona: Plaza & Janés, 2005. ISBN 84-01-37936-9

Este libro es una introducción poética, científica y práctica de la lectura. Un manual para padres, maestros, profesores de secundaria y lectores curiosos. Merece una mención especial el capítuloV: tareas para los padres.

Pennac, D. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993. ISBN 84-339-1367-0

Es un pequeño texto, en el cual Pennac explora la relación de quien lee con el libro y critica fuertemente la pedagogía contemporánea. “No se puede forzar la curiosidad, se le debe despertar”, es una de las máximas que atraviesa el libro.

Caballud, M.; Carramiñana, C. Leer juntos. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. 2004, no 169, p. 44-53



Caballud, M.; Carramiñana, C. Leer juntos. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. 2006, no 189, p. 70

*Grupos leer juntos (Huesca)*. Cuadernos de pedagogía nº 335 pp. 24.

Dos maestras de Primaria que llevan trece años reuniendo regularmente a familias, la bibliotecaria y la librería del pueblo (Ballobar- Huesca) para hablar de literatura, comentar lecturas,...

Kerguéno, J. *Ayudar al niño a convertirse en lector*. *CLI: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 1988, no 1, p. 86-91

La autora da información para trabajar con las familias sobre pautas para estimular la lectura en edades entre los 6 a 9 años, procesos mentales y emocionales que implica la lectura, criterios a tener en cuenta para seleccionar libros para escolares, comportamiento de las personas adultas en la animación a la lectura, criterios para valorar la calidad de los textos de lectura.

Osoro, K. *PLEC: proyecto de lectura para centros escolares* [en línea]. En: *SOL: Servicio de Orientación de Lectura*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.plec.es/index.php](http://www.plec.es/index.php)

Esta página titulada: proyecto de lectura para centros escolares contiene documentos sobre lectura, bibliotecas, reflexiones generales sobre la estimulación lectora, actividades,...

<http://www.fundaciongsr.es>

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez presenta en su página cursos de formación, servicios de préstamo de exposiciones, baúles de lectura, publicaciones y un material para familias: punto de lectura.

*Leer te da más: Plan de fomento de la Lectura* [en línea] Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y deporte, 2001 [10 julio 2007]. Guía de padres.

Disponible en:

[www.planlectura.es/guia\\_padres/index2.html](http://www.planlectura.es/guia_padres/index2.html)



Esta página del Plan de Fomento de la Lectura “*Leer te da más*” ofrece una guía para familias a fin de que dispongan de una herramienta para ayudar a sus hijos e hijas a disfrutar del inmenso privilegio que supone convertirse en lectores asiduos y placenteros, que la lectura sea una actividad normal en el ámbito familiar. Por eso se ha intentado evitar los términos académicos y los conceptos que identifiquen la actividad de leer con una carga o un deber. Es indiscutible que leer, para quien todavía no ha adquirido el hábito, supone un primer esfuerzo pero es un trabajo que merece la pena. LEER siempre compensa.

*Como ayudar a su hijo a ser un buen lector.* En ED. Gov: USA Department of Education [en línea]. Washington: Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2000. Revisión 2005. Folleto en PDF [consulta 9 julio 2007].

Disponible en:

[www.ed.gov/espanol/parents/academic/lector/lector.pdf](http://www.ed.gov/espanol/parents/academic/lector/lector.pdf)

Esta página ofrece publicaciones y materiales, entre ellos puede descargarse en PDF el libro: “*Cómo ayudar a su hijo a ser un buen lector*”.

## La colaboración con la Biblioteca Pública

Bibliotecas Escolares y Bibliotecas Públicas coinciden en algunas de sus funciones: educativas, informativa y de ocio y comparten parte de sus usuarias o usuarios lo que hace llevar a pensar en la conveniencia de establecer mecanismos de cooperación entre ambas instituciones sin olvidar que difieren en fines, planteamientos y objetivos, tal y como ya se recogían en las conclusiones del I Encuentro de Bibliotecas Escolares en marzo de 1997.

Desde sus inicios la existencia de la biblioteca pública ha estado vinculada a la educación y así nos lo recuerda el Manifiesto de la UNESCO sobre la Biblioteca Pública de 1994 en el que se nos dice: “*La biblioteca pública puerta local hacia el conocimiento constituye un requisito básico para el aprendizaje a lo largo de los años*” (...) y también como constituye “*una fuerza viva para la educación, la cultura y la información*” e incluso entre sus misiones se señala la de “*prestar apoyo a la educación, tanto individual como autodidacta, así como a la educación formal en todos sus niveles*”.



Siguiendo el estudio ya clásico llevado a cabo por Salaberría<sup>a</sup> podemos hablar de 4 razones claras para que se de esta colaboración:

Hoy en día todos estamos de acuerdo que, en el largo proceso de hacer a una persona lectora, deben incorporarse otras instituciones como son las bibliotecas (lo que el autor llama pedagogía de la lectura).

- Para la propia biblioteca pública esta colaboración supone llegar a todos los niños y niñas y jóvenes que de otra manera pasarían muchos de ellos sin ni siquiera conocer la biblioteca y asegurar así un futuro público usuario (estrategia de la biblioteca pública).
- La biblioteca pública debe figurar entre los mejores aliados que más pueden beneficiar y ayudar a la biblioteca escolar. De esta manera, puede colaborar con el PLEI de centro en cuanto a: asesoramiento técnico en la biblioteca, establecimiento de planes coordinados de formación de personas usuarias y préstamo de materiales, etc
- Las experiencias en países europeos más avanzados en estas cuestiones que el nuestro, dejan ver como son precisamente en aquellos países donde hay una red de bibliotecas públicas más potente donde más apoyo se han dado a las bibliotecas escolares creándose sistemas de bibliotecas o de lectura.

Cualquier momento es bueno para iniciar esta colaboración e intentar llegar a una cooperación entre ambas instituciones basada en una planificación conjunta.

### Posibles actuaciones

- Acercamiento por parte de la biblioteca pública al centro escolar, conocer sobre el terreno la realidad y las necesidades de su biblioteca, dificultades, personas usuarias, etc.

---

<sup>a</sup> J Salaberría, Ramón. *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1997. 241 p. ISBN 84-369-3016-9



- Visita del profesorado a la biblioteca pública, conocerla, conocer a la persona encargada, saber en que medida los recursos con los que cuenta la biblioteca pueden ayudar a mejorar su día a día en el aula.
- Apoyo y asesoramiento técnico en cuestiones biblioteconómicas en razón de la formación del bibliotecario o bibliotecaria.
- Un conocimiento más amplio, por su trabajo como mediador entre la información y las personas usuarias, de los fondos documentales destinados a niños, niñas y jóvenes, así como de las novedades.
- Se puede iniciar una labor cooperativa a la hora de las adquisiciones. Compartir y optimizar recursos beneficiará la calidad de los servicios ofertados.
- Planificación conjunta de programas de fomento de la lectura y de acercamiento a la información, trabajar la formación de personas usuarias de manera que se enlace con el propio trabajo documental en el centro y en el aula.
- Establecer de forma conjunta mecanismos de evaluación que ayuden a mejorar en los fines establecidos.
- Servicio de Alerta Informativa: envío a los centros educativos, a través de la biblioteca escolar, los boletines de novedades, guías de lectura editadas por la propia biblioteca pública, así como el calendario de actividades a desarrollar, etc.
- Difusión Selectiva de Información: se envía información bibliográfica sobre temas de interés para el profesorado, sumarios de revistas, etc.
- Préstamos colectivos de lotes de libros para poder trabajar en el aula.

A modo de conclusión podemos decir que ambas entidades, tanto la biblioteca escolar como la biblioteca pública, se necesitan si de verdad el interés fijado como prioritario es el de las personas usuarias. No se debe



olvidar que el fin último de todo nuestro trabajo no es otro que el hacer un buen público usuario de bibliotecas, buenas lectoras y lectores y personas capaces de informarse de manera autónoma y crítica.

## La colaboración con otras instituciones

La Biblioteca Escolar debe llevar adelante su dinamización procurando una tarea cooperativa con otras instituciones, con otros espacios, con diversas personas comprometidas con esta práctica. De este modo, no sólo se ampliaría la labor de la Biblioteca, también se incrementaría la valoración del centro educativo involucrando a muchas personas que son beneficiarias indirectas, más o menos cercanas a la escuela.

La LOE, en su capítulo II, artículo 113, indica que *la organización de las Bibliotecas Escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos*. Además se fomenta el establecimiento de *acuerdos entre centros y municipios* con el fin de que desde las Bibliotecas Municipales se apoye y complemente la labor realizada por las Bibliotecas Escolares

La finalidad es que la Biblioteca se convierta en un puente para la construcción de vínculos y relaciones posibles. En este sentido, sostenemos que la escuela debe reconocer aliados estratégicos para el desarrollo de su tarea y que estos aliados estratégicos se muestran en general proclives a establecer todo tipo de articulación que implique una tarea conjunta entre la escuela y la comunidad.

Otras instituciones con las que la Biblioteca Escolar puede colaborar, además de la mencionada Biblioteca Públicas serían:

- **Consejería de Cultura.** Procurando actuaciones que favorezcan la cooperación entre Bibliotecas Escolares y Bibliotecas Públicas, y otro tipo de acciones que promuevan el trabajo realizado en las Bibliotecas de los centros educativos: cuentacuentos, teatro, títeres, cine-forum, etc.



- **Ayuntamientos y Federaciones de Concejales** pueden facilitar la implicación de la Biblioteca de centro en actividades culturales de los municipios. También existen experiencias en las que desde las Federaciones de Concejales se contrata a personal que ayuda a realizar funciones de catalogación en las Bibliotecas Escolares y a la dinamización de las mismas (especialmente en horario extraescolar). Otra de las experiencias más interesantes de colaboración entre Biblioteca Escolar y Ayuntamiento es la proporcionada por las denominadas bibliotecas de doble uso, indicadas en aquellas poblaciones en las que no se dispone de infraestructuras para ofrecer el servicio de Biblioteca Municipal. En este caso es la Biblioteca Escolar, a través de convenios de colaboración con el Ayuntamiento, la que sufre estas funciones ofreciendo sus servicios y recursos dentro del horario lectivo al alumnado y fuera de dicho horario al resto de la comunidad educativa.
- **Fundaciones.** Algunas Fundaciones como la conocida Germán Sánchez Ruipérez, apoyan la labor de dinamización elaborando exposiciones sobre diversas temáticas (álbumes ilustrados, cómic, libros informativos, etc.) que prestan a las Bibliotecas de los centros educativos, también realizan préstamos de fondos, selecciones de libros a demanda de los centros, búsquedas bibliográficas, etc. Otra Fundación que también es conocida por su colaboración con los centros es la Bertelsman a través de proyectos piloto de cooperación entre las Bibliotecas Escolares y las Públicas, o de publicaciones sobre formación de personas usuarias, animación a la lectura, u otras temáticas vinculadas a las Bibliotecas Escolares. También podemos contar con la colaboración de Fundaciones relacionadas con personas con discapacidad, como la ONCE que nos pueden asesorar y facilitar fondos dirigidos al alumnado con dificultades visuales. Otra Fundación que colabora con las Bibliotecas es la de Coca-Cola a través de concursos de animación lectora.
- **Editoriales.** Al igual que en el caso anterior los gremios de editores y la confederación de gremios también desarrollan actividades en las que se puede participar desde nuestras Bibliotecas Escolares como las vinculadas al Plan de Fomento de la lectura como la



campana “Libros a la calle” (libros en transporte público), “Por qué leer a los clásicos” (en la que autores opinan sobre obras de clásicos) y otras actuaciones de promoción de la lectura además de informarnos periódicamente sobre los hábitos de lectura en España.

- **Centros de mayores.** Existen experiencias muy interesantes de trabajo conjunto entre personas mayores y alumnado a través de Bibliotecas Escolares contándose cuentos los unos a los otros, inventado historias o contando experiencias vividas en espacios diferentes, bien en la Biblioteca Escolar, bien en Centros de Día o Residencias para mayores.
- **Revistas electrónicas o en soporte papel.** También estas revistas nos pueden servir para divulgar nuestras experiencias desde las Bibliotecas Escolares, así como de fuentes donde localizar documentación sobre contenidos necesarios o actividades para llevar a cabo desde nuestros proyectos.
- **Centros del Profesorado y de Recursos.** En estos centros y desde las asesorías referentes de Bibliotecas Escolares se puede colaborar en actividades de formación en el propio centro, como son los seminarios o grupos de trabajo, a través de los cuales el profesorado se forma para el desarrollo de los proyectos de Bibliotecas Escolares. También pueden servir de punto de encuentro e intercambio de experiencias, a través de jornadas, entre Bibliotecas de un ámbito determinado o de varios ámbitos.

Aunque hemos destacado estas instituciones como aquellas que son más dadas a colaborar con las Bibliotecas Escolares, ante el planteamiento y desarrollo de proyectos de trabajo aparecerán agentes e instituciones que en momentos dados, ante determinadas temáticas, serán propicios para vincularse al trabajo realizado desde las Bibliotecas de los centros educativos.



## Bibliografía

Agudo, A.; et al. *Bibliotecas públicas y escolares*. Bogotá: Fuendalectura, 2001. ISBN 958-9342-09-4

Castrillón, S. *Las bibliotecas públicas y escolares y la lectura. El libro en América Latina y el Caribe* [en línea]. 1999, no 87, p. 40-51 [consulta 10 julio 2007].

Disponible en:

<http://www.fundaciongsr.org/documentos/5887.pdf>

Delgado Gómez, Alejandro. *Las bibliotecas de centro en enseñanza secundaria y bachillerato desde el punto de vista de la biblioteca pública*. En *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, 1998, p. 186-193

García Moreno, M.; González Díaz De Garayo, C. *Las bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración necesaria*. *Educación y biblioteca: revista mensual de documentación y recursos didácticos*. 199, no 101, p. 20-23.

González Rodríguez, Carmela. *Bibliotecas escolares-bibliotecas públicas*. *Boletín de la Asociación Asturiana de Bibliotecarios, Archiveros, Documentalistas y Museólogos*. 1992, año III, n. 3, p. 4-6.

Osoro, Kepa. *Bibliotecas escolar-biblioteca pública: un binomio fantástico para el siglo XXI*. *Peonza: Revista de literatura Infantil y Juvenil* [en línea]. no 42-43, diciembre 1997, p. 22-26 [consulta 19 julio 2007].

Disponible en:

[www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24684066324460384100080/ima0017.htm](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/24684066324460384100080/ima0017.htm)

Salaberría, R. *Bibliotecas públicas: servicios a los centros educativos*. *Educación y biblioteca: revista mensual de documentación y recursos didácticos*. 1995, no 55, p. 51-52.

Salaberría, Ramón. *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1997. 241 p. ISBN 84-369-3016-9



Salaberría, R. *La colaboración entre bibliotecas públicas y bibliotecas escolares*. En JORNADAS SOBRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. *Actas de las VI Jornadas sobre Bibliotecas Públicas*. San Sebastián: Asociación de Bibliotecarios y Documentalistas de Guipuzcoa, 1994. p. 11-13.



### Anexos: Cuestionarios para la reflexión sobre la práctica.

#### Anexo I:

#### Desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado.

- 1. Cuestionario para el profesorado.
- 2. Cuestionario para el alumnado.

#### Anexo II:

#### Desarrollo de las competencias informacionales del alumnado.

- 1. Cuestionario para el profesorado.



## ANEXO I: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL ALUMNADO

### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Este documento pretende, sencillamente, provocar la reflexión del profesorado en torno a las cuestiones que aparecen a continuación, con la intención de ayudarle a clarificar su situación de partida y a planificar las acciones que consideren oportunas a la hora de desarrollar los planes lectores de sus respectivos centros. Los interrogantes de se presentan de forma abierta y pueden dar lugar a otros...

#### 1 CUESTIONES GENERALES

- ¿Lees con regularidad... libros de ficción?
- ¿Lees con regularidad prensa de información general?
- ¿Lees con regularidad libros relacionados con tu área o ámbito de trabajo?
- ¿Lees con regularidad revistas relacionadas con tu área o ámbito de trabajo?
- ¿Consultas regularmente Internet para documentarte a la hora de preparar tu trabajo docente?
- ¿Consultas los fondos de la biblioteca escolar a la hora de preparar tu trabajo docente?
- ¿Has realizado actividades de formación relacionadas con la utilización didáctica de la biblioteca?
- ¿Has realizado actividades de formación relacionadas con estrategias de comprensión lectora?
- ...



## 2 CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR EN EL CENTRO

- ¿El fondo de la biblioteca escolar es variado y está actualizado?
- ¿Existe un horario de uso pedagógico de la biblioteca?
- ¿Utilizas recursos de la biblioteca para el desarrollo de las clases?
- ¿Utilizas lecturas complementarias al libro de texto?
- ¿Recomiendas a tu alumnado lecturas complementarias al libro de texto?
- ¿Realizas actividades de lectura en voz alta?
- ¿Se presentan libros en clase?
- ¿Está incluido en el Proyecto Curricular del Centro el fomento del hábito lector?
- ¿Se programan actividades de dinamización cultural desde la biblioteca escolar?
- ...

## 3 CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

- ¿Trabajas distintos tipos de textos en clase aprovechando los más comunes en tu área o materia?
- ¿Trabajas tanto textos continuos (narrativos, expositivos, etc.) como discontinuos (gráficas, diagramas, cuadros, mapas, etc.)?
- ¿Antes de empezar a leer, queda claro cuál es el objetivo de la lectura?
- ¿Activas los conocimientos previos del alumnado, así como sus expectativas concretas ante un texto, antes de comenzar a leerlo?
- ¿Animas a tu alumnado a realizar inferencias e hipótesis a medida que avanzáis en la lectura de un texto y a verificarlas?
- ¿Les ayudas a identificar la estructura textual por medio de organizadores gráficos, mapas conceptuales, etc.?
- ¿Les animas a recapitular sobre lo leído, a resumir las ideas principales y les estimulas para que ofrezcan su interpretación personal del texto?



#### 4 CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- ¿Tu alumnado tiene claro cuáles son los criterios de corrección para la composición escrita?
- ¿Repasas los textos del alumnado en aspectos relacionados con la comprensión y la expresión escrita?
- ¿Pides a tu alumnado que recopile en una carpeta sus trabajos, sus escritos, sus comentarios de lecturas...?
- ¿Evalúas los procesos de trabajo del alumnado y no sólo el producto final?
- ¿Realizas actividades de exposición oral como forma de explicitar lo aprendido?
- ¿Aquello que el alumnado produce (escribe o comunica de forma oral) es publicado en algún soporte?
- ...



## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

**1** ¿Te gusta leer?

- Mucho       Bastante  
 Poco       Nada



**2** ¿Eres socio o socia de una biblioteca pública?

- Sí       No



**3** ¿Qué es lo que más te gusta de los libros para la gente joven?

---



---

¿Y qué es lo que te gusta menos?

---



---



**4** ¿Qué actividades o tareas te gustaría hacer en clase en torno a los libros?

---



---

**5** ¿Qué actividades o tareas te gustaría dejar de hacer en clase en torno a los libros?

---



---



**6** ¿Cómo crees que son los libros que tienes que leer en clase?

- Divertidos       Complicados       Interesantes  
 Aburridos       Sencillos



**7** ¿Te gusta leer...? (M = mucho, B = bastante, P = poco, N = nada)

- Tebeos/cómics       Libros de terror       Libros de humor   
 Libros de aventuras       Libros de poesía       Libros sobre películas   
 Libros para saber más       Periódicos       Revistas

**8** Escribe el título y el autor de tres libros que te hayan encantado.

---



---



---



**9** ¿Recomendáis y os recomiendan libros en clase?

- Sí       No

**10** ¿Los profesores o profesoras os leen en voz alta?

- Sí       No



**11** ¿Os recomiendan lecturas para complementar los temas que trabajáis en el aula?

- Sí       No



**12** ¿Te gusta escribir?

- Mucho       Poco  
 Bastante       Nada



**13** Marca los tipos de texto que sueles escribir:

- Diarios       Poemas       Noticias       E-mails  
 Cartas       Cuentos       SMS       Messenger  
 Otros:

**14** ¿Acudís a la biblioteca escolar para consultar información a la hora de realizar algún trabajo?

- Sí       No

**15** ¿Realizáis exposiciones orales en clase sobre un tema determinado?

- Sí       No

**16** ¿Se exponen en las aulas o en el centro los trabajos que realizais?

- Sí       No

**17** ¿Contáis con un periódico o revista escolar, un blog, etc. donde publicar vuestros trabajos?

- Sí       No



## ANEXO II: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES DEL ALUMNADO

### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Este documento pretende, sencillamente, provocar la reflexión del profesorado en torno a las cuestiones que aparecen a continuación, con la intención de ayudarle a clarificar su situación de partida y a planificar las acciones que consideren oportunas a la hora de desarrollar los planes lectores de sus respectivos centros. Los interrogantes se presentan de forma abierta y pueden dar lugar a otros...

La finalidad de este cuestionario es facilitar la reflexión del profesorado acerca de cómo se favorece, en la práctica educativa, la adquisición paulatina de la competencia en el tratamiento de la información, esto es, la búsqueda de información y su transformación en un aprendizaje significativo, utilizando la biblioteca y los demás recursos disponibles.

#### 1 CUESTIONES PREVIAS

- ¿Se transmite ilusión por el aprendizaje y se trabaja el sentido del descubrimiento para estimular en el alumnado la curiosidad por aprender?
- ¿Se explican claramente los objetivos y fases de trabajo al abordar un tema determinado en el aula?
- ¿Se exploran los conocimientos previos del alumnado a través de preguntas, lluvia de ideas u otras estrategias?
- Ante una determinada situación de necesidad de información ¿se indica al alumnado dónde buscarla?
- ¿Se propone y explica el uso de diferentes técnicas y estrategias para acceder a la información según las fuentes y el soporte disponibles?
- ¿Se conocen los criterios de valoración de las diferentes fuentes de información?
- ¿Se fomenta la transferencia de la información, obtenida en situaciones diversas, favoreciendo su transformación en conocimiento?
- ...



## 2 CUESTIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PERSONAS USUARIAS DE LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

- ¿Se utiliza la Biblioteca Escolar con frecuencia para actividades diferentes al préstamo de libros?
- ¿Se conoce cómo está organizada la Biblioteca (zonas, rincones) y sus recursos informativos (CDU, centros de interés, temas)?
- ¿Se maneja el catálogo en el que están registrados los fondos de la Biblioteca Escolar?
- ¿Se utiliza alguna estrategia para realizar búsquedas de Internet? ¿Se hace partícipe al alumnado de esas estrategias, tanto con carácter general como para búsquedas concretas?
- ¿Se trabajan con el alumnado las distintas fuentes de información (diccionarios, enciclopedias, atlas, etc.) y su aplicabilidad en función de las necesidades documentales concretas que se presentan en la práctica?
- ¿Existe en el centro un plan de actividades para conseguir un mejor uso de la Biblioteca Escolar por parte del alumnado?
- ¿Se fomenta en el alumnado el uso de las bibliotecas públicas para buscar información, adquirir préstamos, participar en actividades o beneficiarse de sus servicios?

## 3 CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS PARA USAR LA INFORMACIÓN Y ELABORAR EL CONOCIMIENTO

- ¿En las programaciones didácticas, se propone al alumnado la realización de trabajos de investigación o proyectos documentales dirigidos?
- Cuando se plantea la resolución de una tarea que requiere la búsqueda de información, ¿se utiliza un sistema pautado para afrontarla?
- Ante el planteamiento de un proyecto de investigación en el aula, ¿se da respuesta a las curiosidades e intereses del alumnado en el tema a trabajar?
- ¿Se tiene en cuenta la colaboración o recogida de información recurriendo a personas, instituciones o entidades ajenas al centro educativo?
- ¿Se propone o se considera el uso de diversos ambientes para localizar la información (Biblioteca Escolar, aula de TIC, laboratorio, etc.) en el desarrollo de un trabajo de investigación o en el planteamiento de la resolución de una tarea?
- ¿Se utilizan distintas estrategias (proyectos documentales, webquest...) y herramientas (periódicos, revistas, radio escolar, blogs...) para mostrar los trabajos de investigación propuestos en el aula?
- ¿Se favorece la elaboración cooperativa de los trabajos documentales, buscando soluciones creativas?
- ¿Se fomenta el uso por parte del alumnado de diferentes formatos de presentación de los resultados (presentaciones digitales, informes, dossiers, etc.)?
- ¿Se utilizan unos criterios claros, previamente consensuados, para valorar las presentaciones del alumnado, cualquiera que sea el formato final, incluidas las exposiciones orales?
- ¿Se tiene en cuenta la autoevaluación del alumnado en la evaluación final?
- ...









GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica