

La formación del profesorado para un proyecto de lectura de centro en secundaria

Miguel Calvillo Jurado

IES Francisco de los Ríos

Una de las dificultades de toda innovación es la formación del profesorado. La bibliografía al respecto no hace sino constatar en público lo que es una idea ampliamente comentada en privado por los profesores: que se olvidan las condiciones materiales del profesorado (Zacagnini y Jolis, 2002) o que se piden cambios desde arriba sin formación previa, sin contar con los profesores y manteniendo las mismas estructuras (Díaz e Inclán, 2001), por citar dos casos. Si además esta consiste, como ocurre en un proyecto de lectura de centro, en una innovación que afecta a todo el

claustro, las dificultades no escasearán. Por otra parte, el contenido –la lectura- no es precisamente un aspecto en el que la formación del profesorado de secundaria en España se haya distinguido, incluidos los profesores de áreas lingüísticas. Puede resultar paradójico, pero es cierto que el filólogo basa su tarea en leer y hacer leer, pero no sabe frecuentemente cómo lo hace ni cómo se enseñaría una habilidad tal.

Se me puede decir que no es completamente cierto, que la lectura es una práctica diaria en las aulas no sólo de los profesores de lengua, sino de los de cualquier asignatura y que los comentarios de texto, las lecturas comentadas, los libros que se mandan a los alumnos... ya constituyen una tarea de educación lectora. A pesar de que debemos aceptar que es así, que ya se hace algo por la lectura, si analizamos pormenorizadamente la actuación del profesorado de secundaria en cuanto a la lectura, observaremos que más que una enseñanza de la lectura, ejerce sobre todo una enseñanza con la lectura.

Por ejemplo, respecto a la comprensión lectora, solemos leer textos sobre los que formulamos numerosas preguntas creyendo que es esta un forma de enseñanza, cuando sólo es un modo de evaluación de la comprensión (Solé, 1992). Esas preguntas generalmente pretenden la comprensión de ese texto concreto, pero en nada ayudan a desarrollar una estrategia de comprensión para cualquier tipo de texto. El objetivo suele ser siempre la búsqueda del sentido, pero no cómo se busca ese sentido.

La transformación de la secundaria a la que acceden ahora alumnos de menor edad y en la que deben permanecer obligatoriamente más años, unido al progresivo acceso de alumnado multicultural junto al aumento de la escolarización, ha dado lugar a que el profesor de secundaria se encuentre por primera vez con problemas de lectura –en ocasiones, severos- a los que no estaba acostumbrado. Si a eso se le añade el olvido de estas habilidades

en la enseñanza universitaria que recibieron y la poca utilidad de los cursos de capacitación pedagógica inicial, es obvio que plantear un proyecto de lectura de centro sin tener en cuenta la formación del profesorado estaría destinado al fracaso.

Para cualquier administrador de la enseñanza, la solución constante sería la realización de un curso. Generalmente, cuando se habla de formación del profesorado, es frecuente pensar en esta única opción si es que la formación se plantea desde arriba. Sin despreciar esta posibilidad de realizar cursos de calidad sobre la materia, no creo que sea ni la única opción, ni la fundamental para la mayor parte de los profesores afectados.

En primer lugar, en ocasiones estos cursos despiertan poco interés por parte del profesorado. Quintero y Hernández (1999) realizaron una encuesta sobre comprensión lectora entre profesores (sobre todo de primaria) y encontraron que las estrategias más usuales eran las tradicionales (resumen, esquema) y tal vez un exceso de lectura en voz alta. Les llamó la atención la escasa respuesta que tuvo establecer un curso, lo que las autoras juzgan como una aversión del profesorado por acciones que prevén excesivamente teóricas. Podemos decirlo más claramente que ellas: nadie se interesa por acciones inútiles. No pretendo decir que los cursos sean inútiles. Pretendo hacer ver que los cursos –necesarios- deben aplicarse el dicho de la mujer del César y no sólo ser útiles, sino parecerlo. Si hablamos del curso antes de que este se haya producido y jugamos con las creencias del profesorado –acostumbrado a la asistencia a cursos de dudosa utilidad- es obvio que parecer útil es lo primero que debe inspirar una propuesta, cualquiera que esta sea, sobre formación del profesorado.

Llegamos, pues, al primer principio: la practicidad. Si el profesor encuentra que la acción es útil para el alumno y para él mismo, su resistencia a la colaboración disminuye. Esta practicidad forma parte de un talante de trato

con el profesorado. Generalmente, los proyectos parten de algún agente interno o externo, pero a veces colocan al profesorado o a los propios compañeros al otro lado, en el grupo de aquellos a los que hay que hacer trabajar, trabajar tal como uno quiere: un enfoque de enfrentamiento jerárquico que raramente da frutos. Si existe un grupo interesado y motivado en desarrollar el proyecto, es de esperar que lo demás venga después, pero si el proyecto es iniciativa de un individuo o un grupo muy reducido, plantearlo como una estrategia para hacer trabajar es una pasión inútil. En centros en los que además existe una gran movilidad del profesorado en las asignaturas interna y externamente, muchas veces el grupo que lidera el proyecto es muy reducido y debe escoger un talante apropiado para implicar a los demás. Por otra parte, es obvio que incluso los agentes de la innovación deberán formarse, hasta en el caso de que sean agentes externos de sólida formación. Por eso, antes de plantear en qué formar, es necesario plantear cómo tratar la formación mutua, qué talante darle al trato en el grupo total.

Un talante es una forma de vivir la enseñanza, lo mismo que un estilo es una forma de enseñar. El talante es superior al estilo e incluye el trato con los profesionales y con los alumnos. El talante que exige toda renovación es quizás cuestión de talento, pero no podemos confiar a las virtudes personales un trabajo que debe realizarse por encima de las aptitudes de quien lo haga. Este talante debe obedecer a unos principios, no muy diferentes a los que habría que aplicar a los alumnos o a cualquier otro grupo personal (obsérvese que digo personal y no social). Y ello no porque pensemos que hay que tratar a los profesores como si fueran alumnos, sino porque hay que tratar a todos como si fueran personas, no meros profesionales. “Como si fueran personas” no implica que no lo sean (porque

lo son), pretende hacer ver que en la comunicación profesional a veces se olvida que se trata con personas a pesar de que en ese momento estén actuando como profesionales de alguna actividad. Las personas tienen creencias, motivaciones y emociones propias con las que se debe contar. El profesor posee sus propios intereses profesionales y esos intereses no tienen por qué coincidir con los del agente que pretende una renovación educativa. Afortunadamente, el proyecto de lectura de centro no es un imperativo legal, por lo que al situarse fuera de las acciones obligadas, puede enfocarse de una forma más creativa y menos rígida. Además, la lectura constituye una habilidad básica cuya necesidad nadie niega y se encuentra ahora mismo en un momento dulce por el que se la ha situado en primer plano, un poco por estos giros que da la moda en ocasiones. Esta es –digamos- la parte positiva que compensa la negativa de la que hablamos al principio.

Si planteamos actividades útiles y claras sobre lectura, es muy probable que las resistencias sean mínimas en muchos casos porque al fin y al cabo es un reto que los profesionales no tienen más remedio que afrontar. En ese sentido, la innovación sobre lectura tiene un campo ganado, lo que no quiere decir que cualquier actuación tenga asegurado el éxito. Por otra parte, conviene tener presente la experiencia anterior de otros tipos de proyectos o programas. Durante un tiempo se pusieron de moda los programas de enriquecimiento instrumental, de los que aun hoy cabe esperar éxitos. Sin embargo, el entusiasmo inicial ha cedido visto que presentan algunos inconvenientes. Barrero y Reyes (2000) señalan algunos de ellos aunque destacaré sólo uno que nos interesa para el caso que nos ocupa: exigen un alto nivel de preparación. Por eso, hoy en día se trabaja en proyectos cuya aplicación no exija una formación excesiva por parte del que lo aplica. Existen en el mercado programas de lectura impresos o electrónicos que pueden ayudar en el desarrollo de una tarea que probablemente incluya

novedades para algún profesor. No bastaría con eso a pesar de que es una opción legítima, ya que los programas que el mercado ofrece están despersonalizados y descontextualizados y la adopción de un programa empaquetado no significa por sí mismo el desarrollo de un proyecto de lectura. Habría que suscribir también la opinión de Peterson (2001), que defiende la adaptación de programas por encima de la simple adopción de programas.

Para plantear las actividades hay que actuar con un talante apropiado que siga principios como los que a continuación se relatan:

- Evitar el complejo de José, que se creía mejor que sus hermanos. Este principio genera los otros, advirtiendo que lo que proponemos hacer sobre la lectura no es necesariamente mejor que lo que ya se hace, aunque esa sea nuestra intención.
- Más optimismo que pesimismo: muchas propuestas didácticas se basan en la implicación de que no se hace nada o todo lo que se hace está mal. Por mucho que sea una forma crítica de generar interés por la innovación y el cambio, es difícil comenzar un nuevo trabajo frustrando todo el pasado de un profesional. El optimismo reconoce las aportaciones que ya se han hecho, las desarrolla y cuenta con el terreno que ya se ha ganado. En el caso de la lectura, conviene incluir actividades inmediatas sencillas cuyo éxito esté asegurado, en las que profesores y alumnos puedan desempeñarse con soltura y disfrute; actividades que sean también una demanda del profesorado, que verdaderamente le solucionen problemas de enseñanza. Por ejemplo, planteamos la actividad titulada “Visita a la biblioteca municipal”: los alumnos deben elegir hacer una monografía sobre un tema de cualquiera de las asignaturas que tengan en su curriculum; en la biblioteca practican los modos de consulta y comienzan el trabajo por parejas, acompañados

de un profesor de cualquier asignatura (preferentemente no de lengua, para mostrar a profesores y alumnos que los problemas prácticos de las distintas finalidades de lectura afectan a todos).

Reconocemos, además, la dificultad de enseñar y aprender la lectura para relativizar los errores notables que cometeremos profesores y alumnos. En la evaluación, destacaremos –sin necesidad de engañarnos– todos sus factores positivos incluso en lo negativo: lo bueno estimula y lo malo es de agradecer porque nos ilumina el camino en adelante.

- Más construcción que destrucción: el proyecto de lectura parte de lo que ya hay y crece sobre ello. No persigue tirar por tierra años de esfuerzo en educación, pretende que los años que vengan sean aún más fructíferos. La bibliografía incluye muchos reproches –algunos vertidos con la facilidad del espectador– junto a notables comprobaciones de que no tenemos constancia científica de la efectividad de muchas opciones que pretenden lograr el lugar heroico de salvadores de la alarma por la muerte del libro. El resumen, los esquemas, los comentarios de texto... no son actividades suficientes ni deben ser hegemónicas, pero siguen siendo pilares fundamentales de la comprensión y la valoración crítica. Enriquecer estos planteamientos con planteamientos nuevos es siempre más oportuno, real y adecuado que despreciarlos sin más. El comentario de texto puede ser incorporado a las estrategias de un proyecto de lectura y desarrollar desde él las habilidades más concretas (resumen, esquemas...) o más generales (capacidad de valorar una lectura). La idea de que hay que diseñar la formación del profesorado sobre la hipótesis deficitaria ha ido perdiendo terreno a favor de la hipótesis constructiva: partir de lo que ya saben los profesores (Jurado, 2001).
- Más realismo que idealismo: la ambición no debe tener límites, es lícito soñar con que nuestros alumnos conseguirán ser lectores ideales,

pero del sueño al proyecto, reconoceremos el trayecto que une la noche con el día para planear actividades que sepamos positivamente que van a ser realizadas sin notables dificultades. Nunca se debe plantear un proyecto total desde el principio. El proyecto debe ser gradual y progresivo. Si el contexto del centro nos obliga a actuaciones parciales, encontraremos en ellas la oportunidad de ser efectivos con conocimiento, no la frustración de renunciar a objetivos supuestamente más elevados.

- Más duda que seguridad: Cooper (1990) presenta en su libro multitud de ejemplos de investigaciones que pretenden demostrar justo lo contrario de las otras sin que en muchas ocasiones tengamos una idea exacta de lo que es mejor. Generalmente las decisiones tienen algo de intuitivo, ideológico y convencional. A pesar de ello, muchos estudiosos presentan sus propuestas como necesidades perentóreas fuera de las cuales no hay opción al acierto. Las actividades deben plantearse al profesorado con la ilusión de previsiones positivas pero con la duda sobre sus resultados exactos. La evaluación de la actividad por parte de los profesores y alumnos implicados proporcionará la perspectiva sobre la repetición de la actividad y sobre las demás. Mostrar con rotundidad la idea de que queremos saber realmente cómo ha ido la actividad y qué aportaciones haría el profesor para anularla, mejorarla o confirmarla, es una demostración de que el profesorado no es un convidado de piedra en la innovación, que el proyecto es de todos realmente.
- Más voluntariedad que obligación: la participación en un proyecto de esta naturaleza debe ser opcional. Quede claro que la no participación en el proyecto no significa que el profesorado no se preocupe por actuar en el área de la lectura. El voto particular en una actividad que afortunadamente no es de obligado cumplimiento no significa que ese

profesor no haga nada en cuanto a la lectura. Esperamos que exponga sus razones en contra si es que nosotros hemos expuesto las nuestras a favor, pero no pretendemos forzar una situación que estaría abocada a fracasar. Los participantes no adaptados tienden a la ironía y transmiten a los demás participantes desánimos progresivos. Hemos dicho que pretendemos construir y no destruir. Buscar obsesivamente acciones de quienes no se sienten identificados, sea por la razón que sea, suele desembocar en enfrentamientos que afectan al desarrollo global del proyecto. El agente motivador debe pensar en esos casos si no es responsabilidad suya no haber sabido implicar al profesorado en la propuesta y revisar sus planteamientos comunicativos.

- Más sinceridad, no hipocresía: los ambientes profesionales tienden a la hipocresía interna y externa. Todos saben que en la empresa privada – como en la pública- la comunicación de malas noticias es papel delicado que suele desembocar en ocultaciones muy perniciosas. El escándalo Enron no es más que la exageración de un problema al que los teóricos de la organización empresarial suelen referirse. Se corre el riesgo también de matar al mensajero, pues cuando un participante comunica sus críticas está en realidad operando como un transmisor de algún tipo de realidad. Si la acción se plantea como una obligación con unos resultados rígidos, los participantes podrán contar con la opción de ocultar aquellos resultados que no desean ser oídos.
- Más acción que documentación: el proyecto exigirá una notable labor documental. Evitar que esta necesidad de generar documentos se convierta en la principal acción y que el documento tenga más valor que la propia acción debe ser un peligro sobre el que estar siempre avisado. Si hay documentación, debe ser la imprescindible y siempre que se pueda, de la mayor orientación práctica y de nítida claridad. La

comunicación oral con los participantes es siempre mucho más adecuada, incluso en ambientes informales, que el formalismo puro.

- Más versatilidad que rigidez: todas las actividades y el proyecto en su conjunto están sometidos a cambios constantes de acuerdo con los participantes. Cada actividad se plantea siempre explicitando que los profesores pueden introducir los cambios que estimen oportunos y se les solicita que comuniquen con franqueza estos cambios y sus motivos por constituir una información valiosa sobre el desarrollo del proyecto. Antes del diseño de la propia actividad deben sondearse las propuestas concretas que los participantes implicados pudieran hacer.
- Más diversidad que uniformidad: nunca el profesorado se implicará en la misma cantidad o calidad en el proyecto. El conocimiento de las inclinaciones personales indica qué tipo de implicación elegirá cada participante. Habrá profesores que aceptarán, hasta demandarán, información bibliográfica, mientras que otros verán como abrumador un exceso de información. El proyecto se aplica con unos principios generales, pero debe implementarse en cada caso de acuerdo con el estilo personal de cada participante.
- Planes, más que programas. Los planes se hacen con una finalidad parcial en su alcance tanto en el tiempo como en el ámbito al que se dirigen (Antúnez et al., 1992). Los proyectos de lectura deben desarrollarse poco a poco de acuerdo con el contexto en que se producen y con los resultados de los primeros intentos. El realismo, la practicidad y los demás aspectos que hemos comentado, nos ayudarán a decidir qué alcance vamos a dar en cada curso al proyecto, entendiendo que aquellas parcelas en las que no actuaremos: primero, no quedan absolutamente desatendidas porque, como hemos dicho, todos se ven afectados por acciones lectoras; y segundo, porque la parcialización es un modo de

optimización, no de renuncia.

Es obvio que estas oposiciones no deben tomarse como polaridades excluyentes. Nunca se pueden hacer reglas seguras sobre aquello que resulta verdaderamente útil. Como advierten los psicólogos, el estrés con toda su carga negativa es sin embargo un mecanismo necesario para ciertas actividades. El problema, pues, no es el estrés, es su dimensión. En el mismo sentido aparece la lista anterior: cuestiones de dimensión de las que probablemente no falte ninguna en mayor o menor grado en cualquier centro educativo, de primaria o secundaria, público o privado.

Arriba me referí a uno de los problemas que plantea la realización de cursos teóricos sobre lectura. Si hemos dicho que la practicidad y el talante personal en el trato debe presidir la implantación de un proyecto de lectura de centro, la opción más adecuada para formar a los profesores y profesoras en estrategias de lectura es aquella que se realiza lo más cerca posible del centro de trabajo. Lo más cerca posible se refiere al talante y no a la teoría: pueden plantearse cursos muy cercanos al centro de trabajo o acciones en el propio centro de trabajo realmente muy alejadas de él. Para que una acción de formación sea realmente práctica basta con que cumpla la regla de que el movimiento se demuestra andando.

Los proyectos educativos suelen quedar en documentos pretenciosos a veces muy alejados del contexto de acción al que se refieren constantemente. La documentación no tiene el poder mágico de convertirse en acción, sobre todo, si esa documentación hace continua cita de principios teóricos pero no proporciona ejemplos concretos de aplicación inmediata. El proyecto de lectura de centro debe prever un apartado específico para la formación del profesorado y proporcionar inmediatamente en el mismo, o como un desarrollo de él, materiales concretos aplicables con facilidad.

Para producir la formación en el propio centro, ésta puede basarse en las

siguientes ideas directrices:

- Recopilación y síntesis de materiales: lo que se ha trabajado sobre lectura constituye un patrimonio inmenso que no puede pasarse por alto. Que sea un patrimonio nos llena de aliento, pero que sea inmenso llega a ser realmente abrumador. Muchos de estos estudios y materiales son fácilmente prescindibles a nivel general. Proveer de una síntesis de los estudios y materiales considerados más valiosos u oportunos para nuestro caso es la base para desarrollar una construcción a la que otros ya han hecho frente antes que nosotros. Debe seleccionarse una bibliografía básica, recoger las aportaciones de todo contacto sobre el tema y explorar periódicamente las propuestas en web. Los libros de Solé (1992) y Sarto (1998) serían dos ejemplos de materiales bibliográficos básicos por su claridad y su carácter compilador. En web pueden encontrarse múltiples recursos: desde directorios especializados (<http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/bibleduc/directorio.pdf>), hasta portales sobre el libro (www.bibliotecasvirtuales.com), pasando por sitios que recomiendan lecturas según edades e inclinación (www.sol-e.com), así como multitud de recursos documentales e informáticos. De todas esas aportaciones puede obtenerse una primera aproximación teórico-práctica que sirva de base para el estilo del proyecto que se desea implantar. Estas selecciones no deben verterse al profesorado abruptamente, sino en el momento en que se crean oportunas y útiles para los participantes. Siempre que se piense que se puede prescindir de ellas, se hará. Por ejemplo, en la actividad titulada “los libros en la web”, los profesores reciben la carpeta correspondiente en la que figuran como documentos anexos una guía de recursos sobre lectura en internet; se indica además qué direcciones son más adecuadas para trabajar en la sala de informática con los alumnos y qué direcciones

resultan más adecuadas sólo para profesores. Así el profesorado no recibe la guía de recursos descontextualizada, sino cuando le va a ser útil y se le anima a que en los días precedentes a la actividad en clase visite los sitios web para comprobar que siguen activos y funcionales o explorar cambios en la actividad tal como se le plantea en la carpeta. Proveer de una guía simple, ordenada y selectiva de recursos permitirá que cada profesor desarrolle aspectos del proyecto según sus intereses y necesidades.

- Creación de materiales específicos de formación: un material básico es la edición de una compilación que obedezca a la idea directriz de la teoría y práctica de la lectura tal como hoy se entiende en el nivel que tratamos. Este material debe cumplir el talante que hemos propuesto anteriormente y constituir una actividad interna exclusiva para el centro en que se hace destinada a la actuación con el alumnado, no con el profesorado, aunque sea éste quien la recibe en primer lugar. La secuencia didáctica sobre lectura que planteamos en nuestro caso es en realidad una acción para ser desarrollada con los alumnos, no una serie de principios teóricos para el profesorado. Así se plantea la formación como una propuesta práctica y real, no como una serie de principios ideológicos. Conviene tener en cuenta que esta secuencia va destinada a todos los profesores y presenta tanto aspectos generales sobre la lectura como aspectos concretos aplicados a la lectura en Ciencias, Matemáticas o Historia. Digamos que la formación se va produciendo en la acción tanto para los participantes en general como para los agentes motivadores: la actividad lleva explícita la aportación que supone para que se compruebe su eficacia. Junto a una acción, se explica la razón por la que se propone, así el enfoque teórico está realmente contextualizado. La premisa constante de que ese supuesto beneficio en los objetivos

debe ser evaluado por el profesor regula la supuesta aportación que estamos haciendo. Cada profesor participante recibe una carpeta que contiene la secuencia titulada *teoría y práctica de la lectura* en la que se cuida que las actividades no supongan un mero aprendizaje de términos por parte del alumno sobre los procesos de lectura. Junto al diseño de la actividad, figura un plan de desarrollo y una guía para que el profesor la realice en clase. El profesor aprende estas aportaciones en su contexto: adecua lo que está conociendo a su caso particular y a la vez que intenta realizar la actividad con los alumnos, va aprendiendo nuevas estrategias aplicadas de inmediato. Los materiales suministrados al profesorado evitan siempre listados excesivamente pormenorizados de objetivos y contenidos aislados de la propia actividad.

- Suscitar un clima de interés y discusión: la preocupación y el interés por la lectura ya existe entre el profesorado, nuestro papel es promocionar ese interés creando un clima participativo para que se extienda y crezca. Premisas sencillas para ello son la creación de un panel de biblioteca en la sala de profesores, la organización de la difusión de las ideas en ambientes informales y personales o el ofrecimiento de actividades para el profesorado más alejado en principio de las tareas de lectura.

El panel de la sala de profesores puede hacerse de muchas maneras, dependiendo de las condiciones físicas de que dispongamos. Puede constar de carteles con las novedades, ordenadas por géneros, reseñas críticas breves y claras, petición de sugerencias, lemas de lectura, etc., o incluso los propios libros novedosos expuestos. Es obvio que la biblioteca del Instituto debe convertirse en un instrumento fundamental. Aunque sus fondos deben tener una fuerte orientación hacia el alumnado, contar con una partida de fondos para profesores resulta

conveniente. En este fondo no deben incluirse sólo libros de carácter profesional, sino también libros literarios o que puedan interesar por alguna razón. En este sentido conviene pedir constantemente a los profesores sugerencias de compra para el fondo. Con objeto de facilitar la creación del clima y orientar las sugerencias, la suscripción a revistas sobre el tema, como CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil) o Qué leer (por poner ejemplos de gran difusión), y su presencia continua en la sala de profesores, puede contribuir a suscitar la discusión sobre libros que deseamos estimular.

El clima se crea también si el profesor aprecia que el proyecto les aporta algo a él y a sus alumnos mejor que lo que ya hace. En la actividad titulada “Visita a la biblioteca municipal”, que ya mencioné, se pretende, por ejemplo, enseñar a los alumnos los modos de consulta para elaborar una monografía sobre temas de asignaturas muy variadas. Si el profesor encuentra que la actividad ayuda a sus alumnos a mejorar la calidad de sus trabajos, es muy posible que tenga mayor interés en participar.

A la hora de crear un clima, deben tenerse presentes los inconvenientes de plantear continuamente las propuestas de lectura en reuniones formales (claustro, ETCP, Equipo educativo...). Las reuniones formales son imprescindibles, pero encauzar la transmisión de ideas siempre a través de ellas puede resultar notablemente perjudicial. Los tratamientos en reuniones formales deben ser lo más escuetos posible y enfocarse siempre con sentido práctico y abierto empezando por lo que vamos a aportar antes que por lo que se pide. Para difundir un clima participativo y de mayor entendimiento, los encuentros informales y personales resultan más efectivos: las dudas pueden resolverse inmediatamente sin esperar turnos, no se crean confusiones divagantes, el trato es más cercano, la tarea no se contamina de la sensación administrativa que dan

las reuniones formales... incluso el debate necesario de que provee una reunión formal, puede prepararse y ejecutarse antes y después con encuentros informales. Estos encuentros informales a quien más benefician y forman es precisamente al agente del proyecto por cuanto le ayudan a adecuar su pensamiento a la situación real del profesor, le previenen sobre dificultades, etc.

- Propuestas de actividades concretas: la mayor parte de estas actividades llevan un planteamiento que se recoge en carpetas que se proporcionan al profesorado. En ellas, se recogen además documentos que supongan una aportación para el alumno y para el profesor. Una de las actividades, por ejemplo, consiste en familiarizar al alumno con el aspecto externo del libro y los datos que pueden aportar para una prelectura. Esta actividad se une a la visita a la biblioteca del Instituto para conocer su organización y elegir un libro personalmente con el objeto de hacer una crítica del mismo y confeccionar un catálogo de recomendaciones. La carpeta de la actividad titulada “Visita a la biblioteca del centro” incluye el planteamiento general sobre la actividad y seis documentos anexos: fragmento de un artículo de García Oliva sobre los aspectos externos del libro, documento sobre el ISBN, documento sobre el D.L., guía de la actividad en clase y para casa, tabla horaria de las visitas, así como la hoja de evaluación de la actividad.

- Organizar grupos o redes de trabajo: contar con el mayor número posible de formas de contacto entre profesionales aumentará la eficacia. Disponer de listas de correo de profesores del propio centro o establecer una red de centros en los que se implantan proyectos de lectura hará el trabajo de formarse más real y más rápido. Ya me referí a que no todos los profesores deben optar por el mismo grado de implicación. Formar un grupo de trabajo entre aquellos que manifiestan un mayor interés

puede contribuir notablemente a la formación. Para que el grupo de trabajo sea lo más operativo posible, es conveniente que esté formado por profesores de distintas especialidades, que se oriente de forma práctica y parcial, por ejemplo, creando material para uso en actividades de animación o comprensión lectora en las asignaturas que competa: léxico grecolatino de uso científico secuenciado por etapas, cuentos fragmentados en tarjetas para trabajar el orden textual, paremias usuales con su significado y un contexto apropiado presentadas como naipes...

- Priorizar el modelado y los contenidos actitudinales: considero personalmente el modelado y el enfoque metacognitivo los principios básicos para formarse sobre lectura aplicada. Uno de los problemas fundamentales de un proyecto de lectura de centro es el de la transferencia. El control metacognitivo resulta básico para facilitar la transferencia entre materias, entre asignaturas (Martín, 2001), y unido al modelado, presenta la lectura en su desarrollo natural ante el alumno: como un proceso de acciones del pensamiento. Este enfoque puede transmitirse en sus aspectos primarios con gran sencillez y posee una rentabilidad y variación de aplicaciones muy extensa. Pocos han referido una definición explícita de modelado. Cooper (1990) lo define así: “práctica de mostrar o demostrar a otros la forma de utilizar una habilidad, proceso o estrategia determinados, y el razonamiento que acompaña a dicha utilización”. Y aclara en palabras de Clark que el modelado es como “pensamiento en voz alta”. Por ejemplo, antes de hacer un resumen, no se explica cómo se hace (ejemplo despersonalizado), sino cómo lo hacemos nosotros (ejemplo personal o modelado). El modelado hace que el profesor hable a sus alumnos como un lector que desarrolla unas estrategias y confiesa también cometer fallos y encontrar dificultades (Calvillo, 2001). Lo que denomino

ortolector debe sustituirse por un papel modélico natural del profesor. El ortolector es una persona intransigente que transmite a los demás lectores un severo desprecio por no orientar sus lecturas de acuerdo con un canon que él mismo pretende rígidamente inamovible. No hay que advertir del peligro que para la lectura tendría un ortolector como mediador (padre, profesor, bibliotecario, librero...). Por el contrario, el profesor que realiza un modelado natural, expone sus opiniones y alienta las de los demás, reconoce sus errores precisamente porque como lector maduro quiere avisar de su aparición. En nuestro caso, se incentiva un comportamiento abierto de modelado: comentar los libros que uno está leyendo, criticarlos, sin ocultar los desagradados o los errores de comprensión o interpretación, manifestar entusiasmo por la lectura en general y por el valor que poseen también los desaciertos para una maduración lectora adecuada. Se verbaliza ante los alumnos la estrategia que uno utiliza, por ejemplo, para subrayar o para elegir un libro cuando va a la librería. E igualmente, se pide a los alumnos que realicen esta misma tarea: expongan la estrategia que han empleado, los problemas con que toparon y cómo intentaron resolverlos. Modelado y metacognición se unen, pues, a la importancia que poseen en el caso de la lectura los objetivos actitudinales. Estos principios de metacognición y modelado pueden introducirse paulatinamente entre el profesorado: primero oralmente, más tarde por escrito en una especie de decálogo de sugerencias en el trato del tema de la lectura en clase con los alumnos y finalmente, con planteamientos concretos en actividades: estrategias metacognitivas de comprensión aplicadas a los libros de texto, por ejemplo.

- Ponderar la evaluación: evaluar el proyecto es más importante que medir sus resultados. Toda actividad debe ser evaluada por profesores y

alumnos centrándose en los aspectos positivos o negativos que han apreciado y proponiendo un juicio prospectivo. Para realizar la evaluación, conviene recurrir a todo tipo de comunicaciones, pero no olvidar nunca en este caso la documentación escrita que a través de registros recoja las opiniones de los participantes. Si se solicitan continuamente actos de evaluación y no se proporciona una retroalimentación de la valoración que se ha hecho sobre ella, es posible que pierda progresivamente su efectividad, por lo que resulta recomendable comunicar constantemente el valor que damos a las opiniones vertidas, destacar los cambios introducidos gracias a estas aportaciones, incluso simplemente agradecer las críticas y requerir soluciones. Alumnos seleccionados y profesores reciben la valoración de las opiniones que presentaron. Por ejemplo, en la carpeta de una actividad se incluye la valoración y los agradecimientos por participar en la evaluación de la actividad anterior.

En conclusión, la formación del profesorado para la implantación de proyectos de lectura de centro debe basarse en la practicidad, el talante de un trato personal abierto, y la opción por formación fundamentalmente incardinada en el centro de trabajo, dentro de la cual puede optarse por una formación a través de actividades, semejante a la técnica de inmersión. Este tipo de formación permite iniciar renovaciones inmediatas aunque paulatinas y modestas. Modelos como los de investigación-acción, de larga tradición e importantes aportaciones, suponen enfoques de formación de una colectividad previamente comprometida (Lier, 2001), lo cual supondría sin duda una forma muy enriquecedora de orientar la formación para un proyecto de lectura de centro. Sin embargo, en la mayoría de las situaciones no es de esperar que existan de por sí grupos de este tipo. Para los casos en que un agente a veces individual desea introducir cambios en la práctica

educativa, lo apropiado parece comenzar con esa misma práctica. Así la formación se produce simultáneamente con la acción de manera que resulta hasta inadvertida ya que muchos profesores no son conscientes de que están siendo formados o sienten la formación como un descubrimiento propio. Para implantar un proyecto de lectura de centro según una formación en la acción, se procede –como ya dijimos- siguiendo el aserto de demostrar el movimiento andando, pero no corriendo.

BIBLIOGRAFÍA.

Antúnez et alii (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Graó.

Barrero González, N. y Reyes Rebollo, M. (2000): “Enfoque multimedia de los programas metacognitivos de lectura: tecnología educativa en la práctica”, en *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n. 15. Universidad de Sevilla.

Calvillo Jurado, M. (2001): “Principios para una programación de la lectura en la educación secundaria obligatoria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n. 27, pp. 105-113.

Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor.

Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2001): “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos”, en *Revista Iberoamericana de Educación* n. 25, monográfico profesión docente. Organización de Estados Iberoamericanos.

Jurado, F. (2001): “Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América latina”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 27, monográfico formación del profesorado, pp.29-38. Barcelona. Graó.

Lier, L. (2001): “La investigación-acción”, en *Textos de Didáctica de la*

Lengua y la Literatura, n. 27, pp. 81-88. Barcelona. Graó.

Martín Izard, J.F. (2001): “Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias, en *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 7, n. 2.

Peterson, C.L. et alii (2001): *Building Reader Proficiency at the Secondary level: A Guide to Resources*. Southwest Educational Development Laboratory. STSU.

Quintero, A. y Hernández, A. (1999): “La lectura en la escuela: ¿qué piensan y cómo actúan los profesores?”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. 22, pp. 91-103. Barcelona. Graó.

Sarto, M. (1998): *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid. SM

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE/Graó.

Zaccagnini, M.C. y Jolis, M.T. (2002). “Reformas educativas: espejismo de innovación”, en *Revista Iberoamericana de Educación (versión digital), De los lectores-Políticas educativas*. Organización de Estados Iberoamericanos.